

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
DOMINIQUE MERCILLE

IDENTIFICATION DU MODÈLE DE LEADERSHIP
DANS DEUX ÉTABLISSEMENTS CFER

JUIN 2004

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

RÉSUMÉ

Le système scolaire québécois a connu, durant la seconde moitié du vingtième siècle, de nombreuses transformations. Les réformes entreprises au cours de la Révolution tranquille ont permis d'élaborer une structure permettant une démocratisation de l'éducation. Cette démocratisation a ouvert les portes des écoles à toute la population, autant aux élèves qui ont des succès académiques qu'à ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. C'est avec cette clientèle que différentes alternatives ont été mises de l'avant pour tenter de mettre un frein à un phénomène grandissant dans les écoles : le décrochage scolaire.

Pour y parvenir, certains établissements ont implanté des modèles organisationnels atypiques, accentuant ainsi la différenciation des cheminements en tenant compte de la diversité des besoins des élèves. Pour ce faire, ces organisations ont besoin de gens capables de mener à terme le projet éducatif particulier qui les anime. Notre étude s'inscrit dans le champ de l'administration scolaire et notre regard porte sur le leadership. Cependant, le leadership demeure un concept présentant plusieurs facettes. Il devient alors nécessaire de mettre en évidence les caractéristiques du leadership qu'il est possible de retrouver dans ces organisations scolaires atypiques.

C'est à partir du modèle CFER (Centre de formation en entreprise et récupération) que nous allons effectuer une recherche qualitative de type exploratoire. Une étude de cas a été menée dans le but d'identifier les caractéristiques du leadership présentes dans deux

établissements CFER. Notre collecte de données a été effectuée à l'aide d'un questionnaire de type « ouvert » qui vise à cerner dans un premier temps le leadership de la direction du CFER et, dans un second temps, à valider ce leadership par les enseignants. Les données recueillies ont été analysées avec le logiciel *Alceste*, un logiciel d'analyse de données textuelles.

Les résultats obtenus révèlent deux catégories de représentations quant au leadership utilisé dans les deux établissements CFER analysés. Nous pouvons conclure que les deux directions d'établissement CFER ont des styles de gestion différents. La première personne présente les caractéristiques d'un leader éducationnel. Dans sa pratique, le leader éducationnel oriente ses actions sur le développement de l'apprentissage, de l'enseignement et des curriculum. La seconde personne se définit entre le leader transactionnel et le leader transformationnel. Par définition, un leader transactionnel offre entre autres des garanties aux membres de son organisation alors que le leader transformationnel définit les besoins de l'organisation, crée une vision et rassemble les gens vers un but à long terme à atteindre. Il nous est aussi apparu que cette direction est davantage un manager qu'un leader dans sa façon de gérer son organisation. Quant aux enseignants de ces CFER, il ressort deux groupes distincts, soit un qui est davantage autonome dans sa manière de fonctionner et un plus subordonné à la direction de l'organisation.

Mots-clés : administration scolaire, leadership, élève en difficulté, CFER, éducation.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES FIGURES.....	viii
REMERCIEMENTS	ix
AVANT-PROPOS.....	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE.....	5
Introduction	6
1.1 La décennie 1950 : la remise en question	9
1.1.1 L'état de la situation en éducation	10
1.1.2 La qualité du système scolaire : positions divergentes	11
1.1.3 La commission Tremblay	13
1.2 La décennie 1960 : les grands changements.....	14
1.2.1 La démocratisation de l'éducation.....	15
1.2.2 Le retrait de l'Église	17
1.2.3 La <i>Grande charte de l'éducation</i>	18
1.2.4 Le <i>rapport Parent</i>	19
1.2.5 La création des commissions scolaires	21
1.2.6 L'adoption de règlements	21
1.3 La décennie 1970 : la cristallisation des institutions scolaires	23
1.3.1 Le rapport <i>Copex</i>	25
1.3.2 Le <i>Livre vert</i>	27
1.3.3 Le <i>Livre orange</i>	28
1.4 La décennie 1980 : les restrictions budgétaires.....	31
1.4.1 Quelques publications du ministère de l'Éducation.....	32
1.4.2 La loi n° 3	33
1.5 La décennie 1990 : l'école et le décrochage scolaire.....	34
1.5.1 Le décrochage scolaire	35
1.5.2 Les <i>États généraux sur l'éducation</i>	36
1.5.3 La réussite scolaire des garçons et des filles : un débat des plus vifs	38
1.5.4 L'hétérogénéité des clientèles.....	40
1.5.5 Des modèles organisationnels atypiques	41

1.5.6	Un modèle organisationnel atypique : les CFER	43
1.5.6.1	L'atelier de culture	43
1.5.6.2	L'élargissement de l'atelier de culture	45
1.5.6.3	Vers la dissolution de l'atelier de culture	45
1.5.6.4	Un nouveau modèle : les CFER	46
1.5.6.5	La philosophie CFER	46
1.5.6.6	La clientèle des CFER	47
1.5.6.7	Le volet entreprise	49
1.6	L'identification du problème	51
1.7	L'importance de la recherche	51
1.8	Les questions de recherche	52
CHAPITRE II - RECENSION DES ÉCRITS ET MODÈLE THÉORIQUE		54
Introduction		55
2.1	La gestion scolaire	56
2.2	Le leadership	59
2.2.1	Une définition du concept de leadership	60
2.2.1.1	Le leadership et la notion de pouvoir	62
2.2.1.2	Le leadership et la notion de pouvoir « sur » et le pouvoir « de »	63
2.2.1.3	Le leadership axé sur l'efficacité	65
2.2.2	Le leadership transactionnel	67
2.2.2.1	Le leadership centré sur les tâches ou le potentiel des membres	68
2.2.3	Le leadership transformationnel	70
2.2.4	Le leadership axé sur les valeurs	72
2.2.5	Le leadership éducationnel	74
2.2.6	Le leadership moral	76
2.2.7	Le leadership de service	78
2.3	La distinction entre le leader et le manager	81
2.3.1	La typologie de St-Germain	83
2.4	Le modèle théorique	85
CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE		88
Introduction		89
3.1	L'approche qualitative	89
3.1.1	La rigueur de l'approche qualitative	91
3.2	L'étude de cas	93
3.2.1	Des paramètres de l'étude de cas	93
3.2.2	Des avantages de l'étude de cas	95
3.2.3	Des limites de l'étude de cas	95
3.3	L'échantillon	96
3.4	L'élaboration d'un questionnaire	97

3.5	Les entrevues semi-dirigées	98
3.6	L'instrument de mesure : un questionnaire de type « ouvert »	99
3.7	Le déroulement des entrevues	101
3.8	Le traitement des données	103
3.9	Les limites de l'étude	106
CHAPITRE IV – TRAITEMENT ET ANALYSE		108
	Introduction	109
4.1	L'échantillon de cette étude	109
4.2	La présentation des données	110
4.2.1	L'arbre de classification descendante hiérarchique	110
4.2.2	La description des quatre classes	112
4.2.2.1	La classe 1	114
4.2.2.2	La classe 2	116
4.2.2.3	La classe 3	116
4.2.2.4	La classe 4	117
4.2.3	L'analyse factorielle	118
4.3	L'interprétation des résultats	122
4.3.1	Les représentations du CFER A	122
4.3.1.1	Un leader	123
4.3.1.2	L'innovation, le développement, l'originalité	123
4.3.1.3	Une vision à long terme	124
4.3.1.4	La communication	125
4.3.1.5	Un leader de type éducationnel	125
4.3.2	Les représentations du CFER B	127
4.3.2.1	Un manager	128
4.3.2.2	Le processus, le respect de la règle	128
4.3.2.3	L'efficacité organisationnelle	129
4.3.2.4	Un leader de types transactionnel et transformationnel	129
4.3.3	La synthèse	133
CONCLUSION		137
BIBLIOGRAPHIE		144
APPENDICE A - DEMANDE DE CONSENTEMENT		155
APPENDICE B - QUESTIONNAIRES		157

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :	Le nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation de 1974 à 1979	29
Tableau 2 :	La proportion d'une génération qui n'obtiendra jamais de diplôme, selon le sexe (en %).....	38
Tableau 3 :	La chronologie de la fondation des CFER et leurs activités respectives.....	50
Tableau 4 :	Exemples de valeurs véhiculées par le leader.....	73
Tableau 5 :	Les actions définissant le leadership éducationnel.....	75
Tableau 6 :	Éléments retenus caractérisant le leader et le manager	82
Tableau 7 :	Éléments retenus de la typologie de St-Germain	84
Tableau 8 :	Les principaux vocables classés par ordre de grandeur de Khi carré décroissant.....	113
Tableau 9 :	Les thématiques des 4 classes.....	114

LISTE DES FIGURES

Figure 1 :	Le modèle théorique	86
Figure 2 :	La classification descendante hiérarchique (B3-rcdh1).....	111
Figure 3 :	L'analyse factorielle des correspondances	119
Figure 4 :	Les deux axes de l'analyse factorielle des correspondances.....	120
Figure 5 :	Le modèle théorique appliqué au CFER A	127
Figure 6 :	Le modèle théorique appliqué au CFER B	133

REMERCIEMENTS

La réalisation de cette recherche a été rendue possible grâce au soutien et à la collaboration d'un grand nombre de personnes. Je désire personnellement les remercier.

En tout premier lieu, je veux témoigner de ma vive appréciation pour l'encadrement reçu de la part de ma directrice de recherche, madame Lyse Langlois. Elle a toujours manifesté une grande disponibilité malgré nos contraintes respectives ainsi qu'une pensée critique plus que profitable dans la réalisation de ce travail.

Je tiens aussi à remercier la Chaire de recherche CFER de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour le support moral et technique au cours des différentes étapes de la recherche ainsi que la fondation Union-Vie pour son appui financier.

Ma reconnaissance va également à madame Claire Lapointe pour son aide lors du traitement et de l'analyse des données. Ses conseils ont été précieux.

Enfin, je tiens à souligner l'appui inconditionnel de ma conjointe Stéphanie et de mes parents et amis durant ce long processus. Merci de votre compréhension.

AVANT-PROPOS

Mon cheminement universitaire a débuté à l'automne 1995 alors que j'ai débuté un baccalauréat en enseignement secondaire. Quatre ans plus tard, je complétais cette formation de premier cycle et accédais au marché du travail en tant qu'enseignant spécialisé en histoire. Cet intérêt marqué pour cette matière académique s'est poursuivi pour les études de deuxième cycle. C'est pour cette raison que nous avons jugé nécessaire de poser les jalons de l'histoire du système scolaire québécois à l'intérieur de notre problématique générale.

En septembre 2001, je commençais mes études de deuxième cycle en éducation, et plus spécifiquement en administration scolaire. Dès les premiers cours, j'ai choisi d'orienter ma recherche sur le leadership, le thème central de ma problématique spécifique. Par la suite, j'ai eu l'opportunité de travailler en tant qu'assistant à la Chaire de recherche CFER de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Dans le cadre de mes fonctions, j'ai eu le privilège de prendre part aux activités de la Chaire et de mener des dossiers qui m'ont permis de mieux comprendre certains établissements CFER.

Parallèlement à mes études de deuxième cycle, j'ai pu vivre des expériences professionnelles sur le terrain avec diverses clientèles en enseignement secondaire. Je pratique actuellement mon métier d'enseignant avec une clientèle similaire à celle qui se retrouve dans les CFER.

Par conséquent, ma recherche a pris cette tendance en raison de ces trois éléments qui façonnent mon cheminement de carrière, soit celui de l'histoire, afin de comprendre le monde actuel, celui du chercheur désirant saisir la complexité du milieu scolaire et celui d'un praticien agissant auprès de groupes difficiles. Ces intérêts constituent la source qui a alimenté mes travaux. Ma formation de deuxième cycle en administration scolaire m'a permis aussi de comprendre les dimensions théoriques de la gestion scolaire. Le concept de leadership a particulièrement retenu mon attention.

C'est à partir de ces points que s'est structurée l'ébauche de ce qui allait constituer mon étude.

INTRODUCTION

Notre recherche porte sur l'identification du modèle de leadership dans deux établissements CFER¹. Le leadership constitue un concept largement diffusé dans le champ de l'administration scolaire et dans l'administration en général. Bien préciser sa nature dans les organisations scolaires atypiques peut contribuer aux succès des élèves. Les dirigeants de ces établissements font face à de grands défis avec les élèves ayant des difficultés académiques marquées. Notre étude vise donc à explorer les facettes du leadership dans de telles organisations.

Au premier chapitre, le document introduit notre problématique générale de recherche. Nous avons choisi de la présenter à travers une rétrospective historique du système scolaire québécois afin de bien comprendre l'évolution de notre système éducatif, voir les assises, situer les changements, montrer la progression. Nous avons découpé la seconde moitié du vingtième siècle en cinq parties qui correspondent à chacune des décennies. Les grandes étapes y sont présentées. Graduellement, la dimension des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation retient notre attention et est placée au cœur de cette problématique générale. Il nous apparaissait important de situer historiquement des mesures politiques et éducatives qui ont été instaurées pour cette clientèle.

Le second chapitre constitue la recension des écrits de la recherche. D'entrée de jeu, nous dressons un portrait général de la gestion scolaire. Nous traitons entre autres des

1- L'appellation CFER signifie « Centre de formation en entreprise et récupération » et est considérée par le Conseil supérieur de l'éducation comme une institution scolaire atypique.

réalités que vivent les directions d'établissement scolaire. Ce portrait nous conduit ensuite vers notre problématique spécifique qui aborde le concept de leadership. Différents aspects de ce concept sont présentés, dont les différentes formes qu'il peut prendre d'une organisation à l'autre. Il est aussi mentionné dans ce chapitre qu'il apparaît nécessaire d'établir une distinction entre un leader et un manager. Ces éléments viennent renforcer la définition du leadership. Enfin, tous ces éléments sont assemblés pour conclure ce chapitre et ainsi constituer notre modèle théorique.

Le troisième chapitre forme le cadre méthodologique de l'étude. Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative et la méthode utilisée pour atteindre les objectifs est l'étude de cas. Cette méthode s'adapte particulièrement bien au cadre exploratoire dans lequel nous nous sommes engagés. La versatilité de l'étude de cas quant aux moyens employés pour la collecte de données nous a aussi permis de colliger les informations à partir d'entrevues semi-dirigées.

Le quatrième chapitre aborde l'analyse et l'interprétation des résultats. Nous entrons au cœur de l'analyse en présentant les résultats obtenus à la suite du traitement du contenu des entrevues par le logiciel d'analyse de données textuelles *Alceste*. Nous enchaînons par la suite avec l'interprétation des résultats. Nous identifions le modèle de leadership présent dans les CFER de notre échantillon de recherche. Ce chapitre se termine par une synthèse de nos interprétations de recherche.

Enfin, la conclusion rappelle les principaux éléments de la problématique générale, de la recension des écrits et de la méthodologie. Elle présente ensuite les principaux résultats de l'étude et les conclusions qu'il est possible d'en tirer. Elle se termine par des recommandations portant sur des modèles de leadership présents dans les établissements CFER étudiés.

Chapitre I

PROBLÉMATIQUE

Introduction

Comme le font remarquer Charland, Thivierge, Côté et Saint-Pierre, « l'éducation a toujours constitué un aspect fondamental de toute civilisation, car toutes les valeurs s'y trouvent exprimées de même que la vision [que nous avons] du futur » (1982, p. 11). Ce futur, bien des gens oeuvrant dans les milieux de l'éducation ont tenté de le modeler au cours du vingtième siècle. De façon très inégale durant les cent dernières années, nos structures scolaires se sont transformées au rythme des tentatives, qu'elles furent couronnées de succès ou non.

Si les cinquante premières années du vingtième siècle n'ont pas connu de changements majeurs en éducation, il en fut autrement pour les cinq décennies suivantes. Après plusieurs réflexions sous différentes formes, les instances politiques et gouvernementales ont procédé à des ajustements qui répondaient à des logiques parfois contradictoires en ce qui concerne le domaine de l'éducation. Des gens impliqués à différents niveaux dans les milieux scolaires, universitaires et politiques ont fait valoir leurs idées pour le progrès de notre système scolaire.

Le résultat est tel qu'aujourd'hui l'école québécoise n'a rien de similaire à celle des années 1950. À cette époque, les écoles étaient homogènes, calquées sur un seul modèle. De nos jours, les programmes sont diversifiés et les écoles québécoises désirent

s'adapter aux besoins des différentes clientèles qui se retrouvent sur son territoire. Les projets de toute sorte ne manquent pas.

Ce premier chapitre se veut d'abord une rétrospective historique du système scolaire québécois afin de bien comprendre l'évolution de notre système éducatif, voir les assises, situer les changements, montrer la progression. D'entrée de jeu, ce premier chapitre replace en contexte les remises en question du système scolaire québécois au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale. La décennie 1950 n'a pas été celle du changement bien que plusieurs questions aient été soulevées lors de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels. C'est une époque préparatoire vers la modernisation de notre système scolaire.

Nous enchaînons avec la décennie 1960 et les nombreuses lois articulées autour d'une plus grande accessibilité. Ces lois ont permis la création d'un système démocratique qui modifie les fondements du système scolaire québécois. Cette période, connue sous le nom de la révolution tranquille, a été marquée par les débats de la commission Parent et a vu naître entre autres les commissions scolaires, les polyvalentes, le ministère et le Conseil supérieur de l'éducation. En plus de l'implantation de ces nouvelles structures, une nouvelle philosophie s'est installée par le désir de démocratiser le système scolaire québécois.

Les dix années qui succèdent à cette décennie de grands changements se veulent sous le signe de la cristallisation des institutions scolaires. Les bouleversements ne sont plus au rendez-vous. Il s'agit plutôt d'une période pour tenter d'améliorer les nouveaux acquis. C'est au cours de la décennie 1970 que sont déposés des documents tels le rapport *Copex*, le *Livre vert* et le *Livre orange*, documents qui approfondissent les réflexions entamées au cours des années 1960. Ces documents viennent mieux définir les orientations et les méthodes utilisées dans les écoles publiques. Ces documents mettent en évidence de nouvelles problématiques telles que les élèves qui éprouvent des difficultés dans leur milieu scolaire et la pauvreté.

Pour ce qui est des années 1980, elles sont caractérisées par des restrictions budgétaires qui limitent l'expansion des services aux élèves. De nouvelles publications gouvernementales sont diffusées et précisent les besoins des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation. Le ministère de l'Éducation souhaite aussi une plus grande participation de l'environnement communautaire dans le développement du milieu scolaire.

La décennie 1990 est sans aucun doute celle qui a mis en évidence la situation du décrochage scolaire. Cette problématique a fait l'objet d'une vaste consultation lors des *États généraux de l'éducation* en 1995. C'est ainsi que des études ont permis de mieux comprendre entre autres ce que sont l'abandon scolaire et les problèmes reliés par exemple à l'hétérogénéité des clientèles scolaires. Pour tenter de solutionner ces

éléments, le Conseil supérieur de l'éducation (1999a) a répertorié au cours de cette période des modèles organisationnels atypiques afin d'offrir aux jeunes de nouveaux parcours pour qu'ils puissent atteindre le marché du travail.

C'est à partir de ce survol historique que nous allons prendre appui pour aborder nos problématiques générale et spécifique de recherche, problématiques qui s'inscrivent dans le champ de l'administration scolaire et plus spécifiquement sur l'émergence du leadership des participants sélectionnés.

1.1 La décennie 1950 : la remise en question

Le visage du Québec a-t-il beaucoup changé suite aux années d'après-guerre? Sur le plan démographique, deux données importantes influencent le portrait de la décennie 1950. La première concerne la natalité. Le taux de croissance de la population reprend le rythme des années 1920. Le taux de natalité passe la barre des trente naissances par mille habitants, ce que les historiens considèrent comme des niveaux records. Pour Linteau, Durocher et Robert (1989), c'est la décennie du *Baby boom*.

La seconde donnée importante porte sur la croissance urbaine et le mode de vie qui s'y rattache. Au cours des vingt dernières années, le mouvement de la population vers les villes s'est poursuivi. Le nombre de citadins est passé de deux à près de quatre millions, ce qui représente environ les trois quarts des habitants de la province. Le rythme de vie qui lui est

propre constitue un attrait : la liberté découlant de l'anonymat, de nouvelles relations humaines, des loisirs. Linteau, Durocher et Robert (1989) disent que les gens se laissent tenter par l'*American way of life* et qu'un nouveau mode de vie s'installe.

Cette décennie 1950 est aussi marquée par l'arrivée de nouveaux moyens de communication, de la publicité et de l'accès au crédit. Selon Linteau, Durocher et Robert (1989), il s'agit d'une nouvelle réalité faisant maintenant partie du quotidien de la population. Une société instruite peut saisir les nuances et éviter de tomber dans certains pièges. Une vigilance intellectuelle permet de résister à l'envoûtement des différents médias de communication. C'est pour cette raison que les membres de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec soutiennent qu'il « faudra, s'appuyant sur l'étude des besoins du milieu, former un personnel enseignant qui puisse aider les jeunes à tirer tout le profit personnel possible de [cette nouvelle réalité] » (1963, p. 73-74).

1.1.1 L'état de la situation en éducation

Pendant près de cent ans, les deux comités confessionnels, catholique et protestant, contrôlent le système éducatif. Lemelin (1999) parle d'un *statu quo* qui s'étend de la Confédération de 1867 à la révolution tranquille. Selon ce dernier, ces deux comités fonctionnent séparément et jouissent d'une autonomie complète en matière d'éducation. Les structures scolaires sont définies uniquement par les évêques qui peuvent siéger au

Comité catholique. Corbo (2002) dénote d'ailleurs cette absence d'autorité politique dans ce champ de compétence qu'est l'éducation.

Dans les écoles, les progrès en matière d'enseignement sont très mitigés. En effet, un groupe de travail constitué de membres du Comité catholique prétend que l'enseignement chez les élèves de confessionnalité catholique n'a pas progressé. Lemelin le confirme par des données statistiques : la population fréquentant l'école publique catholique est de 21 pour cent en 1950, soit 1 pour cent de plus qu'il y a cinquante ans. De plus, seulement 2 pour cent des élèves inscrits en première année atteignent la douzième année (Lemelin, 1999, p. 161).

1.1.2 La qualité du système scolaire : positions divergentes

À cette époque, une partie de la population n'éprouve pas un sentiment de satisfaction à l'égard du système scolaire québécois. Comme le mentionne Corbo (2002), le débat sur les carences du système d'éducation est lancé depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale. Pendant une quinzaine d'années, le désir d'une réforme est formulé afin d'obtenir entre autres une autorité unifiée, de combler le sous-financement des institutions scolaires, d'enrayer la dualité du système d'éducation et d'uniformiser les programmes scolaires.

Pourtant, d'autres personnes à la même époque considéraient les institutions scolaires en place comme étant efficaces. À titre d'exemple, Tremblay, Blais et Simard (1989)

relatent les propos du surintendant de l'Instruction publique Omer-Jules Desaulniers en affirmant que le système scolaire québécois se classe au premier rang mondial. De plus, ces auteurs font ressortir le point de vue des rédacteurs de la revue jésuite *Relations* qui préconisent le *statu quo*, c'est-à-dire garder les structures actuelles plutôt que de tenter diverses expériences comme cela est pratiqué par les autorités politiques américaines.

En ce qui concerne la fréquentation scolaire obligatoire, Lemelin (1999) mentionne que les positions à ce sujet sont aussi ambivalentes. D'un côté, il y a ceux qui exigent une obligation de fréquentation; de l'autre, il y a ceux qui favorisent une certaine liberté à fréquenter les écoles publiques en misant sur la persuasion. Comme le fait remarquer Lemelin, le clergé catholique est d'ailleurs de cet avis et ne voit pas la nécessité d'enclencher un débat sur le sujet. Les autorités ecclésiastiques s'opposent à tout changement, de crainte que cela entraîne la naissance de l'école dite athée.

Ce foisonnement des idées à cette époque dans le milieu de l'éducation ne demeure pas vain. Comme le rappelle Corbo (2002), toutes ces réflexions s'inscrivent dans la dynamique existante entre le gouvernement fédéral et celui du Québec à propos des visées centralisatrices d'Ottawa dans des champs de compétences provinciaux. Ces réflexions trouvent un dénouement à l'intérieur d'un processus bien défini. C'est ainsi que le gouvernement Duplessis met sur pied la *Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels*, aussi connue sous le nom de la Commission Tremblay.

1.1.3 La commission Tremblay

En 1953, la *Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels* est mise en place et est dirigée par le juge Thomas Tremblay. Le but de la commission est d'examiner entre autres les relations entre le gouvernement fédéral et celui du Québec et ce, en analysant les aspects législatif et fiscal de leurs rapports. En ce qui concerne l'éducation, des idées telles que les principes de base du régime scolaire, l'état des inscriptions de la population étudiante et les coûts de l'enseignement sont débattues. Autant des groupes d'enseignants que d'étudiants soumettent des documents à la commission. Des représentants de la Fédération des commissions scolaires catholiques, des membres de la Fédération des collèges classiques ainsi que des sociétés nationales ou des chambres de commerce produisent des mémoires abordant des thèmes touchant l'éducation.

Au cours de leurs travaux, les membres de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels (1956) abordent des thèmes aussi variés que la question du financement de l'éducation, le rôle des établissements scolaires, leurs relations avec les instances politiques, l'accessibilité à l'éducation, le contenu pédagogique des programmes à mettre en place, la nécessité de laïciser le système scolaire québécois et la création d'un organisme national veillant aux différents ordres d'enseignement. De plus, il a été précisé que chaque enfant devrait recevoir un enseignement en fonction de ses capacités.

Toutes ces idées ressorties de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels (1956) ont, en quelque sorte, permis de soulever les inquiétudes et les requêtes de la société québécoise des années 1950 en matière d'éducation. Il a été clairement démontré que le système scolaire ne répond plus aux besoins. Cependant, bien qu'un bon nombre d'idées soient soulevées au cours des travaux de la commission Tremblay, le gouvernement ne donne pas de suites concrètes au rapport déposé au début de l'année 1956. Il faut attendre quelques années et l'arrivée d'un nouveau gouvernement pour voir s'opérer les changements réclamés par la population québécoise.

1.2 La décennie 1960 : les grands changements

Cette remise en question de la société québécoise au cours de la décennie des années 1950 s'est vécue, à certains égards, dans un climat de tensions et de paradoxes. Tétu de Labsade (1990) met en évidence le développement rapide de l'économie malgré le conservatisme politique qui règne dans la province à cette époque. Les changements sociaux issus de cette nouvelle réalité démographique n'ont pas entraîné la construction de structures capables de répondre à cette demande.

L'arrivée d'un gouvernement libéral au début des années 1960 permet au Québec d'entrer dans une période très effervescente de son histoire. La société québécoise vit une série de réformes politiques, institutionnelles et sociales qui ont un impact majeur. Pour Linteau, Durocher et Robert (1989), cette révolution, dite tranquille, se veut un point

tournant au Québec puisque plusieurs changements radicaux modifient le portrait des institutions (adoption d'un nouveau code du travail, nationalisation de l'hydro-électricité, création de la Société générale de financement et de la Caisse de dépôt et de placement, etc.). Ainsi, « le Québec vit en accéléré son processus de modernisation et la démocratisation de ses institutions » (Després-Poirier et Dupuis, 1995, p. 59).

Pour sa part, le monde de l'éducation vit lui aussi, au même rythme, plusieurs transformations qui deviendront des acquis pour la société québécoise. Le ministère et le Conseil supérieur de l'éducation, les commissions scolaires régionales, les écoles polyvalentes et les cégeps sont autant d'exemples de cette construction structurelle. Comme le rappelle le Conseil supérieur de l'éducation (1989), le Québec fait un grand bond en avant et entre dans la période la plus effervescente en éducation de son histoire. Au cours de cette décennie, des institutions centenaires que sont entre autres les commissions scolaires locales sont balayées dans le but d'instaurer un nouveau système d'éducation. Mais plus encore, c'est une nouvelle philosophie qui émane de ce vent de changement, c'est la démocratisation de l'éducation.

1.2.1 La démocratisation de l'éducation

Bien que les choses ont peu bougé en éducation au Québec depuis la *Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels*, Tremblay, Blais et Simard (1989) soutiennent qu'il ne s'agit pas d'une période latente. Pourtant, la situation n'est pas plus reluisante. En plus du constat mentionné précédemment, Després-Poirier et Dupuis

décrivent le système scolaire de cette époque comme étant « peu démocratique, [...] élitiste et sexiste, sous-financé et sous développé » (1995, p. 60). Les statistiques démontrent que les jeunes Québécois atteignent un niveau de scolarité équivalent à une septième année. Seule l'élite de cette époque a accès à un niveau supérieur d'enseignement. Les enfants des familles privilégiées sont en grande majorité ceux qui peuvent fréquenter des écoles leur permettant d'atteindre une formation universitaire.

Alors, il est temps pour le Québec de démocratiser son système scolaire. Les membres de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964) soulignent l'importance d'un système d'éducation qui est en mesure de répondre à la diversité des besoins et qui permet à chaque personne de s'accomplir selon ses propres capacités, peu importe son statut socio-économique. Ce système doit parvenir à développer des individus capables de se réaliser à l'intérieur de la société québécoise. Cette vision constitue d'après nous les jalons qui permettent de guider les intervenants scolaires, qu'ils soient enseignants ou qu'ils occupent la fonction de direction, vers le développement d'un leadership démocratique. Les bases d'un tel leadership démocratique reposent sur les valeurs de démocratisation et d'accessibilité pour tous, valeurs promues lors de l'implantation de la réforme Parent. Par exemple, une direction est appelée à prendre conscience de la nécessité d'ouvrir son école à toutes les clientèles et à tenter de promouvoir une mission éducative qui s'inscrit dans de telles visées.

Cette démocratisation de l'enseignement au Québec s'est opérationnalisée par le développement d'un système scolaire accessible à tous, indépendamment du lieu de résidence dans la province. Les programmes doivent être variés afin de faciliter l'accès à ceux qui ont des besoins et des aspirations professionnelles différents. Le rapport de la *Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* affirme que « l'étudiant très doué doit pouvoir compter sur un enseignement qui [...] le stimule; de même, celui qui manifeste plutôt une habileté technique ou simplement manuelle doit trouver l'atelier et le maître qui lui permettent de développer cette aptitude » (1966, p. 10).

De plus, la dimension du financement de l'éducation occupe de plus en plus de place dans le discours. Les membres de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1966) expriment le souhait que les enfants puissent accéder au système scolaire jusqu'à la onzième année, ce qui représente l'élargissement de la structure scolaire du début dans années 1960. Toutefois, devant l'ampleur de ces besoins, l'Église ne peut plus assumer seule la responsabilité qui lui avait été octroyée. L'élaboration du nouveau système scolaire ainsi que son fonctionnement doit donc trouver de nouveaux appuis.

1.2.2 Le retrait de l'Église

Le premier grand changement en éducation se traduit par le retrait de l'Église catholique de cette sphère d'activités. À la suite d'un concile œcuménique, Watters (1999) soutient

que l'Église préfère, entre autres, accomplir sa vocation missionnaire plutôt que d'exercer un contrôle social. Cette redéfinition du rôle de l'Église catholique s'exprime aussi dans l'ouverture d'un corps professoral laïc. Il faut admettre que le contexte commandait des ajustements puisque les effectifs religieux étaient incapables de répondre aux besoins sociaux grandissant de cette époque.

Alors, devant cette situation, l'Église se retire de l'éducation afin que l'État puisse devenir « le promoteur et l'entrepreneur du développement dans des domaines aussi nombreux que celui de la santé, des affaires sociales, de l'économie en général et de l'éducation » (Watters, 1999, p. 49). L'éducation devient alors la responsabilité d'une seule personne en 1960, le ministre de la Jeunesse Paul Gérin-Lajoie.

1.2.3 La *Grande charte de l'éducation*

Cette prise de contrôle du système d'éducation par l'État fait rapidement bouger les choses. Plusieurs lois, dont celle créant les écoles secondaires publiques, sont adoptées suite à l'arrivée au pouvoir des Libéraux en 1960. Dans le programme de ce parti, il est inscrit que l'accent en matière d'éducation sera mis sur le libre accès aux écoles afin d'augmenter et de prolonger la fréquentation des enfants en milieu scolaire (Parti libéral du Québec, 1971). Les considérations matérielles ne peuvent plus être considérées comme un facteur réduisant la fréquentation scolaire. Comme le rappelle Linteau, Durocher et Robert (1989), ce vent de réforme désire s'attaquer autant aux structures du système scolaire qu'aux programmes et à la pédagogie.

Dans les faits, l'adoption de cette législation en 1961 avait pour but de modifier la structure du système scolaire. L'ensemble de ces lois est connu sous le nom de *Grande charte de l'éducation*. À partir de ce moment, les efforts sont « consacrés à la mise en place de l'infrastructure matérielle, financière et administrative des réseaux scolaires » (Conseil supérieur de l'éducation, 1989, p. 51). Le souhait des Libéraux est de rendre accessible l'éducation par une démocratisation et une généralisation des services offerts dans toutes les régions de la province et ce, pour tous les niveaux académiques (Leclerc, 1989). De plus, une législation concède en partie la gratuité de l'enseignement à la société québécoise.

1.2.4 Le rapport Parent

Découlant de la *Grande charte de l'éducation*, une Commission royale d'enquête est instituée en 1961 sous la supervision de M^{gr} Parent afin de situer l'état de l'enseignement au Québec. Elle prolonge les travaux de la commission Tremblay où plusieurs questions en matière d'éducation y avaient été soulevées. Selon Corbo, le rapport produit par cette commission « peut être considéré à la fois comme un document fondateur de la société québécoise contemporaine et comme l'un des documents capitaux de l'histoire même du Québec » (2002, p. 11). Pendant cinq années, les membres de cette commission ont travaillé afin d'élaborer la structure d'un nouveau système d'éducation. Par la suite, les autorités gouvernementales se sont basées sur les nombreuses recommandations de cette commission d'enquête pour concevoir les législations subséquentes.

À la requête des membres de la commission Parent, la population québécoise a répondu à l'appel en déposant plus de trois cents mémoires. Bien que certains avaient été précédemment déposés à la commission Tremblay, de nouveaux mémoires viennent préciser des concepts développés près de dix ans auparavant. Corbo mentionne que « presque tous les milieux, tant du monde de l'éducation que de l'ensemble de la société québécoise en général, ont voulu participer [...] aux travaux de la commission » (2002, p. 36). Peu de gens restent insensibles devant les efforts déployés.

En 1963, la commission Parent dépose un premier tome après deux années de consultation et la lecture de ces mémoires. La principale recommandation de ce premier ouvrage est d'abolir le département d'Instruction publique dans le but de créer le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963). Ce dernier se veut un organe consultatif sur tout ce qui touche l'éducation et il a la liberté de rendre publiques ses recommandations. Le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation deviennent une réalité par l'adoption de la loi n° 60 en 1964.

En 1964, la commission Parent dépose un second tome, soit les deuxième et troisième volumes, où il est question des structures pédagogiques, des programmes d'études et des services éducatifs (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964). Les recommandations faites par les membres de la commission viennent préciser entre autres les cycles et la durée des études, la promotion par matières, le

progrès continu, la création des polyvalentes, le transfert aux universités de la formation des maîtres, le développement de l'éducation des adultes et de l'éducation spécialisée. Finalement, la commission Parent publie le troisième et dernier tome au début de l'année 1966, soit les quatrième et cinquième volumes. Des aspects comme la diversité religieuse et culturelle, le rôle des parents dans le système scolaire, les coûts et le financement de l'éducation sont abordés.

1.2.5 La création des commissions scolaires

L'année 1964 est aussi marquée pour le monde de l'éducation par la mise en place de l'Opération 55. Dans la foulée créant le ministère de l'Éducation, ce dernier dote le Québec d'une structure scolaire à la grandeur de la province. Selon Linteau, Durocher et Robert (1989), il devient impératif de remplacer les quelque mille cinq cents commissions scolaires locales incapables de faire face à la nouvelle réalité démographique et logistique. Alors, le ministère de l'Éducation (1965) met en place cinquante-cinq commissions scolaires régionales ainsi qu'un nombre équivalent de comités régionaux de planification scolaire. Ce dernier voit aussi à l'élaboration de plans visant à meubler et à équiper les établissements d'enseignement de niveau secondaire et de services scolaires.

1.2.6 L'adoption de règlements

À partir de 1965, le gouvernement québécois adopte une série de règlements qui émanent du rapport Parent. Ainsi, le premier règlement mentionne que les efforts

consacrés aux élèves visent à leur assurer un enseignement individualisé facilitant un progrès continu. Le niveau primaire est structuré selon l'âge des élèves et se poursuit sur six années réparties sur deux cycles. Le premier cycle englobe les trois premières années et le deuxième, les trois autres.

Au secondaire, un système d'options graduées réparties sur cinq ans est mis en place et la promotion est effectuée en regard des matières réussies. Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou désirant se spécialiser peuvent aussi orienter leur cheminement académique vers le secteur professionnel. Ce secteur vise à développer une compétence pratique permettant d'accéder à des métiers semi-spécialisés. Le second règlement concerne la sanction des études. À partir de 1966, les examens dispensés par le ministère de l'Éducation sont uniformisés, tant pour les institutions scolaires d'origine catholique que protestante.

Au cours de la même année, le règlement n° 3 est approuvé et permet la création d'institutions scolaires permettant la transition entre les études secondaires et les études universitaires. Une formation préuniversitaire ou professionnelle est maintenant possible. Enfin, les quatrième et cinquième règlements précisent la nature de la profession d'enseignant. Après avoir complété un programme de formation des maîtres à l'université, l'enseignant a l'obligation de pratiquer deux années au cours des cinq premières années de sa carrière dans le but d'obtenir son brevet d'enseignement. Les

échelons salariaux sont spécifiés dans ce dernier règlement et ce, en tenant compte de l'expérience acquise et du niveau de scolarité.

L'adoption de ce dernier règlement en 1968 marque la fin d'une décennie caractérisée par le changement structurel, technique et pédagogique. Des institutions telles que le ministère et le Conseil supérieur de l'éducation ont été mises en place afin que les Québécois puissent avoir accès à une scolarité du primaire jusqu'à l'université. Le gouvernement québécois a créé des structures répondant aux besoins de la population. La question qui peut être soulevée ici est de savoir si des besoins spécifiques peuvent être comblés dans une telle structure. Nous y reviendrons un peu plus loin.

1.3 La décennie 1970 : la cristallisation des institutions scolaires

Sur le plan social, les changements apportés par la Révolution tranquille n'ont pas été sans créer de tensions entre différents groupes de la population. Comme le rappellent Cardin, Bédard et Fortin (1994), des questions aussi importantes que le rôle de l'État dans l'économie, la place de la langue au Québec et les revendications du mouvement de souveraineté-association restent sans réponse. Le débat fait rage et prend place dans la société québécoise.

L'élection d'un nouveau gouvernement libéral en 1970 marque un deuxième tournant pour le monde de l'éducation. Comme le rappelle Loiselle (2000), cette décennie

démarre sous le signe de la consolidation malgré les critiques qui remettent en cause la qualité du travail accompli en milieu scolaire. Des interrogations persistent puisque l'enseignement offert ne répond pas toujours aux besoins des différentes clientèles. Un fossé semble se creuser parmi les clientèles qui n'ont pas tous le même rythme d'apprentissage. La diversité des besoins est mise de côté compte tenu des priorités de l'époque. En effet, les priorités gouvernementales en matière d'éducation sont plutôt axées sur le contrôle des coûts et des réajustements à faire afin de consolider la période des réformes des dix années précédentes.

C'est ainsi que le ministère de l'Éducation adopte en 1971 un règlement afin de mettre en place un cadre général d'organisation de l'enseignement de la classe maternelle, du primaire et du secondaire. À cela s'ajoute un dossier cumulatif qui fait état de la progression de l'élève dans le réseau scolaire. Ce règlement clarifie aussi la nature des services éducatifs mis à leur disposition, la répartition du temps entre les disciplines au programme et le suivi effectué auprès des parents. Par contre, les critiques demeurent présentes en raison du manque de rigueur et des faibles exigences académiques demandées dans les écoles. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1989), des ajustements sont effectués mais il existe toujours une dépersonnalisation des jeunes, surtout ceux fréquentant les écoles secondaires.

Au cours de cette décennie, des rapports commandés par le ministère de l'Éducation sont publiés. Pour les besoins de notre étude, nous retiendrons seulement ceux faisant état de

la situation dans les écoles secondaires polyvalentes. C'est à travers ce regard que nous verrons émerger progressivement un leadership qui permet une intégration plus facile des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation dans leur milieu scolaire.

D'abord, les membres du Service général des personnels des organismes d'enseignement (1974), mieux connus aussi sous le nom de *Groupe Poly*, déposent un rapport intitulé *L'organisation et le fonctionnement des écoles secondaires au Québec*. Ce groupe de travail, mandaté par le gouvernement, met en relief certains éléments : l'encadrement des élèves dans les écoles secondaires est jugé déficient, le fort taux d'absentéisme chez le personnel enseignant, l'insuffisance du personnel cadre pour accomplir les tâches nécessaires et le peu de pouvoir réel des directions d'établissement.

1.3.1 Le rapport *Copex*

Au cours de l'année 1974, un comité provincial est formé afin de se pencher sur le dossier de l'enfance inadaptée au Québec. Les huit membres proviennent de différents organismes dont le ministère de l'Éducation et la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec. Deux ans plus tard, ce groupe publie le fameux rapport *Copex*, un document aussi intitulé *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Les membres du *Comité provincial de l'enfance inadaptée* avaient pour mandat de « préparer des recommandations relatives à une meilleure coordination régionale et provinciale des ressources publiques et privées en éducation de l'enfance inadaptée » (1976a, p. xxix). Ils devaient aussi formuler des recommandations dans le

but d'élaborer des politiques générales régissant l'éducation des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation.

Dans la conduite de leurs travaux, les membres du Comité provincial de l'enfance inadaptée (1976a) constatent que la population des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation se développe à un rythme effarant. Ceci se chiffre à plus de 93 000 élèves inscrits dans les écoles pour l'année scolaire 1975-76. D'après Duval, Tardif et Gauthier (1995), ceci représente 27 fois plus d'élèves qu'il y a quinze ans. En 1960, il y avait moins de 0.3 pour cent de la population scolaire dans cette catégorie alors qu'en 1976, c'est plus de 6.8 pour cent des enfants qui sont identifiés comme étant des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation.

De façon générale, les membres du Comité provincial de l'enfance inadaptée (1976b) qui ont publié le rapport *Copex* situent les besoins des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation au même niveau que ceux des élèves du régulier. Chaque enfant doit être considéré dans sa totalité, avec ses difficultés propres. Les membres du *Comité provincial de l'enfance inadaptée* font remarquer que ces élèves ont eux aussi « le besoin de vivre en société, [...] d'avoir accès à l'éducation, aux loisirs, et plus tard au travail, en compagnie de [leurs] pairs » (1976b, p. 547). De plus, il est précisé que leur état ne devrait à aucun moment freiner leur épanouissement en société.

Dans le cheminement des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation, l'école a son rôle à jouer. Il ressort des travaux du Comité provincial de l'enfance inadaptée (1976b) que l'école est le milieu propice pour offrir des services et attribuer des ressources qui facilitent l'éducation de ses élèves. Par contre, cela sous-entend que les décisions administratives devraient concorder selon les besoins de ce groupe-cible. C'est ainsi que pour la première fois une réflexion met en évidence les dimensions administratives et la clientèle en difficulté d'apprentissage et d'adaptation. La question qui nous vient à l'esprit est de savoir si l'école québécoise est en mesure de répondre à tous les besoins.

1.3.2 Le *Livre vert*

Au cours de l'année 1977, le ministère de l'Éducation dépose un document intitulé *L'enseignement primaire et secondaire au Québec*. Ce document est aussi connu sous le nom de *Livre vert*. À travers une vaste enquête, plus de cinquante mille personnes ont été consultées afin de donner leur avis au ministère de l'Éducation en vue de mieux définir les orientations et les méthodes de l'école publique. Plus de quatre cents mémoires sont déposés dans le cadre de cet exercice de consultation.

Les auteurs du *Livre vert* constatent que le système scolaire public québécois n'est pas à l'abri des critiques malgré les réformes entreprises au cours des quinze dernières années. Ces derniers mettent en évidence les lacunes « de la formation intellectuelle des jeunes, de leur manque de préparation aux études supérieures ou au marché du travail, de la

distance croissante qui sépare l'école de la population » (Ministère de l'Éducation, 1977, p. 14). Toutefois, les auteurs du *Livre vert* constatent que l'objectif de fréquentation scolaire a été atteint. Malgré cela, ces derniers observent que le niveau de qualité de l'enseignement peut être relevé.

Par la publication du *Livre vert*, le ministère de l'Éducation (1977) affirme son engagement à poursuivre l'orientation suivante, soit celle de concevoir un milieu scolaire propre au cheminement de l'élève. Pour le ministère de l'Éducation, il revient à l'enseignant, tout comme aux autres éducateurs présents, de structurer une pédagogie soucieuse des besoins de l'élève. Toutefois, ce dernier constate que « la prolifération des voies et des options, la spécialisation des enseignants, la distribution des élèves en groupes-matières plutôt qu'en groupes-classes » sont des facteurs qui ne facilitent pas leur encadrement (Ministère de l'Éducation, 1977, p. 98). Cet élément retient notre attention et constitue une autre réflexion importante pour l'élaboration de notre problématique. Nous y reviendrons à la toute fin du chapitre 1.

1.3.3 Le *Livre orange*

La vaste consultation menée dans le cadre du *Livre vert* a conduit en 1979 à la rédaction d'un second livre, le *Livre orange*. Ce document, aussi connu sous le nom de *L'école québécoise. Énoncé politique et plan d'action*, exprime des actions à entreprendre afin « de relancer l'enseignement primaire et secondaire et de rehausser la qualité de cet enseignement » (Després-Poirier et Dupuis, 1995, p. 68). Des thèmes tels que les

finalités de l'école, l'élaboration d'un projet éducatif, les programmes, la mesure et l'évaluation sont traités à l'intérieur de ce document.

D'une façon plus spécifique, le *Livre orange* aborde aussi la dimension de l'intégration des élèves en difficulté. Il est prévu par le ministère d'injecter de nouvelles sommes d'argent pour superviser et coordonner les services offerts à ces enfants. Le ministère de l'Éducation (1979) révèle d'ailleurs que le nombre d'élèves ayant accès aux services pédagogiques et d'aide personnelle a considérablement augmenté au cours des dernières années. Le tableau 1 illustre cette situation. Le *Livre orange* fait aussi ressortir que « l'augmentation du nombre d'élèves dits en difficulté est surtout reliée à l'augmentation rapide du nombre d'élèves dits en trouble d'apprentissage » (Ministère de l'Éducation, 1979, p. 60).

Tableau 1

Le nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage
et d'adaptation de 1974 à 1979

Année	Nombre d'élèves
1974	81 818
1975	93 023
1976	100 627
1977	103 147
1978	103 489
1979	102 587

Source : Duval, Tardif, et Gauthier (1995), p. 122.

Pour faire face à cette situation, il est mentionné dans le *Livre orange* que « l'élève en difficulté a donc droit à une éducation de qualité » (Ministère de l'Éducation, 1979, p. 64). Dans la réalité, cela se traduit par l'identification des besoins spécifiques de l'enfant et de l'adoption de mesures pour les combler. Il est mentionné dans le *Livre orange* qu'un encadrement personnalisé et une meilleure préparation des enseignants à intervenir sont des facteurs qui devront être considérés. Il est aussi envisagé d'accroître le rôle des parents dans le processus d'évaluation de leur enfant et de les intégrer dans le processus de décision afin que ceux-ci puissent aussi participer à l'élaboration des services appropriés pour leur enfant.

En ce qui concerne le régime pédagogique au secondaire à la suite du dépôt du *Livre orange*, le ministère prévoit implanter de nouveaux programmes progressivement, dont ceux de sciences économiques et d'écologie. Le tout s'inscrit à travers des spécificités propres à l'élève. En effet, selon le *Livre orange*, le milieu scolaire permet un développement intégral des individus où « l'enseignement collectif doit assurer leur démarche individuelle selon leur rythme personnel d'apprentissage » (Ministère de l'Éducation, 1979, p. 144).

De plus, il est mentionné dans le *Livre orange* qu'une série de mesures d'appui devraient être prises. Des périodes supplémentaires d'enseignement et des périodes de récupération scolaire sont prévues dans le but d'améliorer la réussite scolaire. Des titulaires sont nommés pour les élèves en difficulté afin d'assurer un meilleur encadrement. De plus, les

parents sont tenus au courant du développement général de l'enfant, de ses difficultés et des informations générales concernant sa vie scolaire.

1.4 La décennie 1980 : les restrictions budgétaires

Sur le plan socio-politique, le Québec des années 1980 est confronté à de nouvelles réalités. La remise en question de l'État-providence se traduit par un retour à des valeurs libérales plus traditionnelles (Gagnon et Montcalm, 1992). Ainsi, comme le relate le ministère des Finances (1988), une organisation publique telle que la Société générale de financement voit son mandat modifié et doit maintenant agir comme société de développement. Cette période est aussi ponctuée entre autres par la privatisation de certaines organisations publiques dont la Société québécoise d'exploration minière et la Société québécoise d'initiatives agro-alimentaires. De plus, les industries minière et agricole éprouvent des difficultés et vivent des baisses significatives d'emploi alors que le secteur tertiaire poursuit son expansion. Comme le disent Gagnon et Montcalm (1992), le rôle de l'État change, ce qui laisse place à la libre entreprise et aux vertus du marché.

De son côté, le milieu scolaire est frappé de plein fouet par ce contexte. D'abord, nous remarquons que le taux de natalité diminue, entraînant ainsi une baisse de clientèle dans les écoles du Québec. À cela s'ajoute un corps professoral qui vieillit. Lessard et Tardif (1996) notent aussi que les enseignants vivent des relations plus impersonnelles avec les

élèves en raison de l'augmentation du nombre par groupe. Dans ce contexte, il devient plus préoccupant pour les autorités politiques de s'assurer de la qualité des services pédagogiques offerts à la population.

1.4.1 Quelques publications du ministère de l'Éducation

Le ministère de l'Éducation donne suite au *Livre orange* un an plus tard en publiant *L'école s'adapte à son milieu. Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible*. Ce document mentionne aux établissements scolaires que les groupes ne peuvent être homogènes et la spécificité des milieux doit être prise en considération. Dans ce document, le ministère de l'Éducation soutient qu'il existe encore « une distorsion majeure entre les besoins de l'enfant et les attentes de l'école, entre les conditions de vie de ces enfants et les exigences scolaires » (1980, p. 11).

Le ministère de l'Éducation reconnaît que les inégalités scolaires se traduisent entre autres par un taux élevé d'absentéisme scolaire chez les enfants provenant de milieux défavorisés et de l'incapacité de leur milieu familial à les encourager dans leurs apprentissages scolaires. Ces obstacles préoccupent le ministère de l'Éducation car selon ce dernier, ces dimensions affectent la motivation des élèves défavorisés.

Pour pallier cette situation, le ministère de l'Éducation met en place des mesures visant à faire de la prévention pour contrer l'absentéisme scolaire. Il prévoit que le soutien des élèves se fera à travers des programmes qui ont été mis de l'avant en 1977. Ces

programmes ne sont qu'au stade expérimental mais d'autres projets seront développés afin de répondre aux besoins des élèves défavorisés.

En 1982, le ministère de l'Éducation publie un nouveau document intitulé *L'école québécoise : une école communautaire et responsable*. Les grandes lignes de ce document proposent une plus grande participation de l'environnement communautaire dans le développement du milieu scolaire. Selon ce document, il est souhaité que « l'école devient le véritable pivot du système scolaire, et la commission scolaire une entreprise de services » (Després-Poirier et Dupuis, 1995, p. 69). Ces idées se concrétisent dans le projet de loi n° 40. Devant le nouveau rôle accordé aux commissions scolaires, ces dernières, par l'entremise de la Fédération des commissions scolaires, s'y opposent farouchement. Ceci rend donc caduc l'adoption de la loi n° 40.

1.4.2 La loi n° 3

En 1984, le gouvernement revient à la charge et n'abandonne pas les idées mentionnées dans *L'école québécoise : une école communautaire et responsable* puisqu'il adopte un autre projet de loi reprenant en partie les aspects élaborés dans la loi n° 40. Cette loi, intitulée *Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public*, stipule entre autres que les écoles ont la responsabilité d'établir leur propre projet éducatif. La direction doit prendre en considération le point de vue des parents qui seront élus au conseil d'orientation.

Pour certains villages, la dernière école disparaît. Mais un problème plus grand attend les gens impliqués dans le réseau scolaire. Le nombre d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation ne diminue pas. Les efforts demeurent vains. De nouvelles interrogations surgissent quant aux désirs d'adapter les structures scolaires en fonction des besoins des élèves. De plus, la décennie 1990 réserve un nouvel enjeu, celui de combattre le décrochage scolaire.

1.5 La décennie 1990 : l'école et le décrochage scolaire

Le début de la décennie 1990, comme nous le rappelle Hamel (1992), est encore caractérisé par la morosité économique et sociale. C'est que, dans les faits, le chômage et la pauvreté progressent au Québec. Noël (1994) affirme que plus d'un million de Québécois vit sous le seuil de la pauvreté. De plus, cette période est marquée par la mobilisation de certains groupes de pression qui réclament davantage de logements sociaux. Des actions de mouvements communautaires sont aussi entreprises dans le but d'accélérer la formation de la main-d'œuvre et la création d'emplois.

En éducation, le régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire est à nouveau modifié afin de bien correspondre à la nouvelle *Loi sur l'instruction publique*. En 1991, le ministre de l'Éducation rend public ses orientations et priorités. L'une d'elles est de contrer le décrochage scolaire. Le ministère espère faire des dix prochaines années la décennie de la réussite éducative.

1.5.1 Le décrochage scolaire

Comme le mentionnent Bouchard, St-Amant et Berthelot (1994), le décrochage scolaire n'est pas un phénomène nouveau. Cependant, à la lumière des statistiques présentées par le ministère de l'Éducation, il prend de plus en plus d'ampleur. Au début des années 1990, c'est environ 40 pour cent des jeunes qui abandonnent l'école. Bouchard, St-Amant et Berthelot (1994) estiment quant à eux qu'il y aura pour la première moitié de cette décennie près de 150 000 nouveaux décrocheurs au Québec. Par conséquent, l'heure n'est plus à la prise de conscience; il faut trouver des solutions pour remédier à la situation.

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1999a), l'obtention du diplôme d'études secondaires est obtenue dans une proportion de 64.1 pour cent alors que 5 pour cent des jeunes décrochent un diplôme de formation professionnelle. En revanche, le taux de décrochage, c'est-à-dire les jeunes qui quittent l'école sans avoir obtenu de diplôme est de plus de 17 pour cent. À ce portrait s'ajoute aussi un taux de chômage élevé chez les jeunes par rapport à la population en général.

Dans le but de contrer le décrochage scolaire, le ministère de l'Éducation dépose en 1992 un plan d'action sur la réussite éducative intitulé *Chacun ses devoirs*. L'objectif visé par le ministère de l'Éducation est de réduire le taux de décrochage de 35 à 20 pour cent au cours des cinq prochaines années. Des subventions de l'ordre de quarante-deux millions de dollars sont attribuées afin de mobiliser les interventions de l'équipe-école autour d'un

plan d'action propre au milieu. Selon le ministère de l'Éducation, il faut accompagner l'enfant, varier la pédagogie et dynamiser la vie scolaire.

Enfin, pour donner de la visibilité à ce plan d'action, le ministère de l'Éducation lance une campagne publicitaire nommée *L'école, ça commence à la maison* pour valoriser le rôle des parents et publie un mensuel intitulé *L'école, ça se réussit ensemble* pour faire connaître les différents projets mis en œuvre dans les établissements scolaires. Suivra alors une autre réforme d'envergure qui prendra appui sur les *États généraux sur l'éducation* de 1995.

1.5.2 Les *États généraux sur l'éducation*

En commission parlementaire, le ministère de l'Éducation convoque des états généraux afin de faire le point sur l'état de la situation. Des audiences publiques sont tenues dans le but de débattre des enjeux en éducation et des besoins du système pour les années à venir. Dès le départ, la commission des *États généraux sur l'éducation* met l'accent sur l'égalité des chances des enfants en éducation. Selon cette dernière, cela implique « d'accorder la priorité à la lutte au décrochage et de mieux répondre aux besoins de certaines catégories d'élèves, [...] ceux qui éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage » (Ministère de l'Éducation, 1996b, p. 1). En matière d'accessibilité et de réussite scolaire, la commission souligne les efforts entrepris au cours des précédentes décennies. Cette dernière réaffirme « l'importance de maintenir le cap sur l'accessibilité des études » (Ministère de l'Éducation, 1996a, p. 20).

De façon générale, les travaux de cette commission ont permis de repréciser les finalités éducatives. La première finalité porte sur l'instruction, « c'est-à-dire reconnaître que le développement intellectuel et l'acquisition d'une formation de base constituent l'une des tâches essentielles de l'école, voire que c'est là son rôle propre, son axe central » (Ministère de l'Éducation, 1996a, 15). La seconde finalité se rapporte à la socialisation de l'enfant. C'est à travers cette démarche que l'enfant découvre les valeurs propres à notre société et l'héritage culturel de l'humanité. La troisième finalité parle de la préparation à l'exercice des différents rôles sociaux. Le milieu scolaire permet à l'enfant de se familiariser avec son rôle de futur citoyen et de lui ouvrir les portes du monde du travail.

Ces finalités ressortent des travaux de la commission des *États généraux sur l'éducation* et précisent l'orientation générale qui sera donnée aux établissements scolaires québécois. Dans un avis au ministre de l'Éducation, le Conseil supérieur de l'éducation (1998) mentionne que pour répondre à de telles finalités, l'école devrait prendre la forme d'une communauté éducative capable d'instruire, de socialiser et de qualifier. Cependant, il existe deux éléments qui devraient être pris en considération dans nos établissements scolaires, soit une différence au niveau de la réussite scolaire entre les garçons et les filles et l'hétérogénéité des clientèles.

1.5.3 La réussite scolaire des garçons et des filles : un débats des plus vifs

Le Conseil supérieur de l'éducation (1999a) met aussi en évidence une autre dimension importante au décrochage scolaire. Il s'agit de la différence qui existe entre les garçons et les filles à l'égard de la réussite scolaire. En effet, le taux de décrochage est deux fois plus élevé chez les garçons que chez les filles. Le tableau 2 met en évidence cette dimension.

Tableau 2

La proportion d'une génération qui n'obtiendra jamais
de diplôme, selon le sexe (en %)

Année	Filles	Garçons	Écart
1975-76	36.9	48.8	-11.9
1985-86	14.5	26.9	-12.4
1993-94	7.9	22.0	-14.1
1994-95	7.9	22.0	-14.1
1995-96	5.0	18.6	-13.6
1996-97	11.1	22.5	-11.4

Source : Conseil supérieur de l'éducation (1999b), p. 10.

Bien qu'il soit possible, au cours de cette période, d'observer une diminution significative du pourcentage d'élèves quittant le secondaire sans diplôme, il reste néanmoins que l'écart entre les garçons et les filles demeure présent. Cet écart a augmenté légèrement jusqu'en 1995, revenant ensuite au même niveau qu'en 1975. Les estimations pour l'année 1997-98 du Conseil supérieur de l'éducation (1999b) placent cet

écart au-dessus du sommet atteint lors des années 1993-94 et 1994-95, soit un écart supérieur à 14 pour cent. La situation ne semble donc pas s'améliorer. Alors, quels facteurs peuvent expliquer ce niveau de réussite scolaire différent entre les garçons et les filles?

Plusieurs recherches tenteraient de répondre à cette question. Dans un premier temps, une étude menée par Bouchard, Boily et Proulx fait ressortir qu'il est nécessaire de porter une intervention différenciée selon les sexes dans un milieu scolaire. Leurs recherches à travers la littérature canadienne a démontré qu'il apparaît essentiel « d'adapter le système scolaire en tenant compte du caractère particulier des garçons, notamment en intégrant des apprentissages orientés vers l'action » (2003, p. 41). De par leur nature, les garçons sont plus agités et plus bruyant en classe. Alors, ces auteures suggèrent qu'il faut tolérer un environnement moins rigide afin de favoriser les apprentissages des garçons.

Dans une autre étude, Bouchard et St-Amant (1996) mettent en évidence d'autres facteurs qui peuvent expliquer le niveau de réussite scolaire différent entre les garçons et les filles. D'abord, ces auteurs soutiennent que les garçons sont moins intéressés que les filles à fréquenter l'école. Ces derniers sont plus distants vis-à-vis le milieu scolaire. Aussi, Bouchard et St-Amant mentionnent « que certaines composantes de l'identité de sexe masculine vont à l'encontre des exigences de la réussite scolaire » (1996, p. 239). À titre d'exemple, dans l'élaboration de leurs rapports hiérarchiques, l'identité des garçons

se façonne à l'école par l'utilisation de la violence dans leurs relations avec les autres, ce qui entre en contradiction avec les valeurs véhiculées dans les milieux scolaires.

D'après le Conseil supérieur de l'éducation (1999b), l'école n'est pas une institution qui a tenu compte dans sa conception des différences possibles entre les garçons et les filles. L'école aurait plutôt cherché à demeurer neutre en s'adressant à des élèves, et non à des garçons et des filles. Comme le soulève le Conseil supérieur de l'éducation, « peu importe le but [des] évaluations [des apprentissages, ces dernières] reposent sur le postulat de concordance du développement personnel de tous les élèves de même âge » (1999b, p. 75). L'école prend pour acquis que, peu importe le genre, tous les élèves progressent au même rythme.

1.5.4 L'hétérogénéité des clientèles

Au sujet de l'hétérogénéité des clientèles retrouvées dans nos écoles secondaires, le Conseil supérieur de l'éducation mentionne que « pour permettre aux élèves d'atteindre le succès [...], le système d'éducation doit apprendre à gérer les différences entre les élèves de façon à assurer à tous l'acquisition des compétences de base communes et une qualification professionnelle » (1999a, p. 22). Les capacités individuelles ainsi que les ambitions personnelles sont peu considérées par le système scolaire actuel.

Dans une étude menée par Bouchard et St-Amant (2000), l'origine sociale des élèves doit être prise en considération quand vient le temps d'évaluer la réussite ou l'échec

scolaire. Les élèves n'ont pas tous la même vision de l'école, de leur réussite. Comme le fait remarquer le Conseil supérieur de l'éducation (1999a), si certains enfants apprennent « le métier d'élève » à la maison ou ailleurs, d'autres refusent de jouer le jeu. À différents niveaux, ces derniers sont soit totalement réfractaires à l'école et affichent un mépris pour ces règles, soit qu'ils se sentent rejetés par l'école en raison de leur incompréhension de ce milieu. Ces élèves ne parviennent pas à se trouver un but sur les bancs d'école, ce qui peut les conduire vers le décrochage.

Donc, comme en conclut Derouet (2000), il revient aux institutions scolaires de tenir compte de cette réalité et de permettre aux élèves de choisir un parcours académique qui leur convient. Il apparaît nécessaire dans ce contexte de créer des modèles organisationnels qui ne correspondent pas à ce qui a été fait auparavant. Les élèves peuvent choisir d'orienter leur formation vers des établissements scolaires dits atypiques.

1.5.5 Des modèles organisationnels atypiques

Une publication du Conseil supérieur de l'éducation (1999a) apporte peut-être un élément de réponse. Intitulée *Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours stimulants pour tous les jeunes*, cette étude met en évidence différents modèles organisationnels offerts aux élèves du secondaire. Ces modèles accentuent la différenciation des cheminements et la diversité des besoins.

Dans son étude, le Conseil supérieur de l'éducation (1999a) présente entre autres autant ce qu'il appelle les voies « d'enrichissement de la vie scolaire et des apprentissages proposés aux élèves » que « les cheminement de rattrapage » et « les cheminements de formation générale axés sur la pratique professionnelle et la connaissance du marché du travail ». Cette avenue, soit celle d'explorer des modèles organisationnels différents, a constitué l'élément déclencheur de notre intérêt de recherche.

L'ouverture à la possibilité d'organiser l'éducation autrement semble offrir la possibilité aux leaders d'exprimer leur vision à l'égard d'une éducation qui correspond aux besoins de leurs élèves. C'est à partir de ces possibilités que nous y voyons un intérêt de recherche qui intègre les théories en administration scolaire et les nouveaux développements quant au leadership éducationnel.

Les nombreux éléments rattachés aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation et qui ont été soulevés dans notre section historique nous ont permis de réfléchir sur d'autres dimensions qui n'avaient pas été explorées par des études scientifiques. Par exemple, lorsque le rapport du Conseil supérieur de l'éducation (1999a) aborde les modèles organisationnels atypiques des établissements CFER, nous constatons que le profil de l'enseignant qui travaille dans un tel environnement est bien détaillé. Toutefois, un silence persiste à l'égard de la gestion et du leadership pour diriger un tel établissement. Plusieurs études (Daresh, 2001; Gravel, 2002; Laurin, 1999) confirment que la fonction de direction d'école est une fonction clé de réussite dans

l'environnement scolaire. La réforme québécoise de 1997 exige de profondes transformations qui se traduisent par une décentralisation, une plus grande autonomie des acteurs et une demande plus grande des responsabilités et de l'imputabilité qui ne sont pas sans créer un impact dans le monde de l'éducation. Selon Laurin (1999), les directions d'établissements scolaires devront s'ajuster en développant autant de nouvelles habiletés que de nouvelles attitudes afin d'améliorer la réussite d'un plus grand nombre d'élèves.

1.5.6 Un modèle organisationnel atypique : les CFER

Les CFER tels qu'ils sont connus au plan organisationnel ne datent que d'une dizaine d'années. Pourtant, cette organisation s'appuie sur plusieurs tentatives pédagogiques qui ont pris naissance durant les années 70. Ces expérimentations ont une incidence sur le fonctionnement actuel des CFER. L'évolution de cette organisation scolaire et professionnelle atypique s'explique par son cheminement à travers trois grandes périodes.

1.5.6.1 L'atelier de culture

Dans un premier temps, il faut remonter à l'année scolaire 1975-76 pour voir l'implantation d'une ébauche qui permettra d'aller plus loin dans la conception du modèle CFER. À l'origine, cette ébauche avait pour nom « Atelier de culture ». Confié à trois enseignants, l'atelier de culture se voulait un moyen de répondre à un problème pédagogique croissant des élèves du secteur professionnel : le décrochage. Ces jeunes

éprouvaient peu de difficultés aux ateliers, mais en classe, la situation était tout autre. Alors, à partir d'un nombre restreint de matières académiques, ces enseignants ont décidé d'orienter les apprentissages sur des notions de culture. Ils souhaitaient que leurs élèves parviennent à acquérir des comportements précis à la suite d'actions concrètes.

C'est à partir de la fonction culturelle que les assises théoriques et pédagogiques ont été élaborées. En effet, dans les documents produits à la Commission scolaire de Victoriaville, il est mentionné que :

« C'est dans le but de répondre à une situation existentielle de travailleur, d'époux et d'épouse, d'être humain en quête de sens, que nous tenterons de voir le travail dans notre culture, la famille dans notre culture, le sens de l'existence dans notre culture » (Commission scolaire de Victoriaville, 1975-1976).

Les approches et les démarches se sont construites autour de trois axes majeurs qui ont représenté la pierre angulaire de l'atelier de culture. Il s'agit de se regrouper en « *team teaching* », de favoriser l'intégration des contenus dans les apprentissages et en dernier lieu, de fonctionner par projets concrets, nommés par les enseignants *situations d'apprentissage*. Le « *team teaching* » est l'expression retrouvée dans les documents de la commission scolaire. Aujourd'hui, ce terme s'est estompé pour être remplacé par la notion de tâche globale. Les situations d'apprentissage sont des occasions de projets nécessitant l'implication directe des élèves. Ces projets visent à intégrer l'école dans l'environnement du jeune. Les situations d'apprentissage privilégiées par l'Atelier de

culture utilisent d'une part le travail scolaire telle une énergie de transformation sociale et d'autre part, le groupe-classe comme un agent de transformation.

1.5.6.2 L'élargissement de l'atelier de culture

Une première année complète d'existence de l'Atelier de culture permet de conclure que ce projet offre une perspective intéressante. Les élèves de la première cohorte rencontrent les exigences et accèdent au cinquième secondaire. Alors, en septembre 1976, une seconde cohorte en quatrième secondaire est créée. Les trois enseignants de la première année suivent leurs élèves en cinquième secondaire, laissant la place à trois nouveaux collègues en quatrième secondaire.

En septembre 1977, suite aux pressions des parents, trois autres matières sont ajoutées à la grille-matières. En plus des cours de français et de formation de la personne, des cours de mathématiques, d'anglais et de sciences humaines sont offerts à ces élèves du secteur professionnel. Pour répondre à cette demande, onze enseignants assument maintenant la totalité des cours à l'Atelier de culture.

1.5.6.3 Vers la dissolution de l'atelier de culture

De 1975 à 1988, des cours ont été offerts aux élèves du secteur professionnel dans le cadre de l'Atelier de culture. Avec la dissolution de ce secteur d'enseignement en 1988, les enseignants, encore en place à l'Atelier de culture, vivent alors une période de transition. Ces derniers souhaitent poursuivre leurs activités avec une nouvelle clientèle,

celle des jeunes inscrits en cheminement particulier. Toutefois, cette transition sera de courte durée. Le départ de certains enseignants, l'abandon des projets d'envergure et les difficultés à maintenir un enseignement dit en tâche globale peuvent expliquer ce qui conduira à la dissolution de l'Atelier de culture.

1.5.6.4 Un nouveau modèle : les CFER

Dès la fin de l'année scolaire 1986-87, trois enseignants ont quitté l'Atelier de culture pour lancer leur deuxième projet. Bien qu'il n'est pas possible de parler d'un CFER dans les premières années, presque tous les éléments sont mis en place en vue de l'élaboration de cette nouvelle organisation. Plusieurs principes expérimentés au cours des années à l'Atelier de culture servent de fondement au futur CFER. Ces principes sont la philosophie, la sélection de la clientèle, l'organisation du temps, les caravanes et le volet entreprise.

1.5.6.5 La philosophie CFER

Selon Arsenault, Bastien, Fitzback et Therrien (2000), les CFER ont été mis sur pied afin de contribuer au devenir collectif, tout en respectant l'environnement. Par la création de ces entreprises, les CFER peuvent « contribuer à changer la mentalité des gens concernant la protection de l'environnement ainsi que l'employabilité dans le secteur de la récupération et du recyclage » (Arsenault, Bastien, Fitzback et Therrien, 2000, p. 1). Ainsi, pour ces élèves en difficulté, les CFER deviennent une opportunité pour réussir. Ces jeunes se sentent utiles à la société en raison du travail qu'ils accomplissent dans les

entreprises. Ce passage dans les CFER leur permet d'acquérir une autonomie et de devenir des travailleurs productifs, deux qualités qui leur permettront de trouver un emploi.

Comme le mentionnent Arsenault, Bastien, Gagné, Maurice et Therrien (1999), les CFER ont pour objectif de développer des comportements et des attitudes à travers un projet de formation où des valeurs sûres, précises et efficaces ont été définies. Les enseignants offrent un encadrement efficace et un suivi rigoureux de tous les élèves, à partir d'une structure bien établie :

« Une équipe d'enseignants stable ayant la tâche globale comme un principe organisationnel, un conseil d'administration, une clientèle spécifique. Trois objectifs communs aux CFER (former des personnes autonomes, des citoyens engagés et des travailleurs productifs) et un programme de formation commun aux CFER » (Arsenault, Gosselin et Maurice, 2001, p. 4).

1.5.6.6 La clientèle des CFER

Dans les faits, le programme CFER est particulier, voire unique en son genre. Offert aux élèves âgés entre 16 et 18 ans dont le cheminement scolaire est parsemé de plusieurs échecs, le Conseil supérieur de l'éducation (1999a) mentionne que ce programme est conçu pour encadrer les jeunes dans le but de les aider à acquérir des compétences pouvant se transférer dans des emplois demandant peu de qualifications. Les jeunes fréquentant les CFER s'y retrouvent en raison de leurs faiblesses académiques. Pour la plupart, ils n'ont pas les capacités pour obtenir un D.E.S. ou un D.E.P. Ils proviennent de l'insertion sociale en ayant un niveau de scolarisation comparable à une première secondaire. Pour certains, ils

ont des difficultés graves d'apprentissage; pour d'autres, une déficience intellectuelle légère ou des troubles de comportement qui ont été identifiés. Et comme le soulignent Arsenault, Bastien, Gagné, Maurice et Therrien (1999), ces jeunes s'inscrivent volontairement à ce cheminement.

Alors, comment transmettre à ces jeunes un sentiment d'accomplissement et de fierté à contribuer au développement de la collectivité? Par des activités de récupération et de recyclage. La clientèle d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (I.S.P.J.) a l'opportunité de s'inscrire à « des stages en entreprise pour y exercer des fonctions de travail non spécialisées n'exigeant pas d'entraînement préalable à l'école » (Conseil supérieur de l'éducation, 1999a, p. 129). Or, les élèves participant au programme CFER ne suivent pas ces voies habituelles. Il est mentionné dans ce même rapport que ces jeunes, malgré leurs difficultés scolaires, peuvent devenir des agents efficaces de développement collectif par leurs expériences dans une entreprise de récupération.

Au cours de ces deux années de formation à l'intérieur d'un cadre CFER, cette clientèle ayant des difficultés graves d'apprentissage et de comportement intègre les valeurs spécifiques à ce programme. Les comportements acquis en entreprise ont autant d'importance que les connaissances élaborées en classe. Ainsi, en général, le programme CFER tente de promouvoir des valeurs de respect, de rigueur, d'autonomie et d'engagement qui peuvent leur être profitables en tant que travailleurs productifs.

Sur deux années scolaires, enseignants et élèves ont 900 heures prévues pour la formation théorique et 900 heures pour réaliser la formation au travail en usine. Quatre programmes chevauchent ces 1800 heures, soit la formation générale, personnelle, sociale et au marché du travail. Pour les parcourir, les outils comme le journal, le cartable, le fichier orthographique et la situation de promotion (les caravanes) sont utilisés (Arsenault, Gosselin et Maurice, 2001).

1.5.6.7 Le volet entreprise

Avec cette transition vers le modèle CFER, les ateliers sont dorénavant remplacés par des entreprises. Les élèves sont intégrés à des entreprises spécialement conçues pour eux, qui répondent à un besoin local. Ce sont les enseignants qui voient à la supervision de la formation des élèves. Bien que cela ne soit pas inclus dans le mandat d'une commission scolaire ou dans le programme de formation des maîtres, cette dimension entrepreneuriale, découlant des entreprises CFER, constitue un outil essentiel de formation pour ces jeunes (Arsenault et Maurice, 1998).

Pour la première année d'opération, en 1987, les élèves d'insertion sociale mettent sur pied un petit centre de tri de papier. Après quelques années, pour trouver le financement nécessaire à la construction de locaux adaptés à leurs besoins, ces jeunes entrent dans leur nouvelle école en septembre 1990. Le premier CFER est officiellement créé. Le tableau 3 retrace l'implantation des différents CFER depuis l'ouverture du tout premier ainsi que leurs activités respectives pratiquées au cours de l'année scolaire 2001-2002.

Tableau 3
La chronologie de la fondation des CFER
et leurs activités respectives

Année	Appellation CFER et ses activités
1990	Victoriaville (recyclage de pièces de quincaillerie de lignes d'Hydro-Québec)
1991	
1992	Hull (collecte sélective de papier, déchiquetage).
1993	Trois-Rivières-Ouest (récupération de papier, théâtre de marionnettes).
1994	Montréal (récupération et tri de papier, fabrication de papier artisanal). Trois-Pistoles (récupération de matières résiduelles).
1995	Chandler (cueillette du papier et du carton, tri et mise en ballots des fibres). Lachute (récupération du bois, tri de matières recyclables). Mont-Joli (tri de matières recyclables).
1996	Cap-de-la-Madeleine (récupération de bois). Québec (démantèlement d'ordinateurs). Rouyn-Noranda (démantèlement de matériel informatique). Shawinigan-Sud (récupération de papier). Vaudreuil-Dorion (centre de tri, laminage, cuisine).
1997	Chicoutimi (récupération de matériel informatique et de mobilier scolaire). Roberval (centre de récupération, atelier de récupération de meubles). Saint-Raphaël (recyclage et revalorisation d'équipements informatiques).
1998	Alma (réparation et restauration de mobilier scolaire).
1999	Magog (récupération de papier et de carton, restauration de meubles).
2000	Sorel-Tracy (démantèlement d'appareils informatiques). Sainte-Marie de Beauce (recyclage de palettes). Warwick (ressource intermédiaire d'adolescents et d'adolescentes).
2001	Acton Vale (reliure, reprographie, réfection de bureaux et de chaises).

Ce bref historique a permis de démontrer que l'organisation CFER ne constitue pas un palliatif ou une solution finale aux problèmes des élèves en difficultés d'adaptation et de comportement. Elle vise plutôt à démontrer le renouvellement d'une école qui redirige les élèves en leur donnant des outils pratiques et concrets tout en les insérant

socialement dans leur communauté. Toutefois, plusieurs dimensions demeurent inexplorées et la cartographie de l'ensemble des CFER n'est pas encore entièrement complétée. C'est à partir de ce constat que nous désirons approfondir une de ces dimensions, soit le leadership exercé dans ce type d'établissement.

1.6 L'identification du problème

La question qui nous intéresse ici est de savoir s'il existe un leadership spécifique dans les établissements CFER. Quelles en sont les caractéristiques? Actuellement, la littérature est peu abondante sur le sujet. Sur le plan scientifique, il n'existe qu'une seule recherche empirique en administration scolaire, soit celle de Langlois (2003) qui aborde la culture organisationnelle et le leadership dans un établissement CFER de la région de Québec. Pour nous, il apparaît important de creuser ce type d'organisation afin d'y apporter une contribution scientifique à l'égard du leadership en éducation.

1.7 L'importance de la recherche

Devant cet état de fait, il nous a semblé important d'orienter notre mémoire de recherche sur cette problématique. Pour les besoins de cette recherche, nous allons nous attarder au leadership exercé dans une organisation atypique appelée CFER. Nous tenterons de mieux comprendre ce volet en allant directement rencontrer les acteurs. Tout comme Hoy et Miskel (1996), nous croyons que les recherches ne devraient plus se limiter à

développer des cadres conceptuels sur des sujets déjà établis. Par la réalisation de cette recherche exploratoire, nous espérons lever une partie du voile sur le leadership et les organisations qui se consacrent aux élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation. Nous tenons à spécifier que ce projet de recherche s'inscrit dans le champ de l'administration scolaire.

À la suite de ces précisions, nous sommes maintenant prêts à formuler notre question de recherche.

1.8 Les questions de recherche

C'est à partir d'une recherche exploratoire que nous tenterons de comprendre et de cerner le leadership des individus qui ont la responsabilité de diriger un établissement CFER. Pour ce faire, plusieurs questions émergent suite à la compréhension historique des CFER. Ce sont ces questions qui ont guidé notre travail de chercheur. Existe-t-il un leadership spécifique dans les établissements CFER? Quelles en sont les caractéristiques? Quelles relations les directions entretiennent-elles avec les enseignants? Quelle forme le leadership prend-il dans un tel milieu organisationnel en prenant en considération les nouveaux développements en administration scolaire?

Suite à ces interrogations nous formulons notre question générale: Quel est le leadership exercé dans une organisation atypique qu'est le CFER? À ce questionnaire d'ordre plus général, nous désirons y ajouter quelques questions de nature plus spécifique :

1. Quelles sont les perceptions des directions d'établissement CFER quant au leadership qu'elles utilisent dans leur organisation?
2. Quelles sont les perceptions des enseignants quant au leadership utilisé par leur direction dans leur organisation?
3. Où se situe le leadership des directions d'établissement CFER observées en fonction des nouveaux développements en administration scolaire?

Chapitre II

RECENSION DES ÉCRITS ET MODÈLE THÉORIQUE

Introduction

Afin de répondre à nos questions de recherche soulevées dans le précédent chapitre, nous avons orienté notre recension des écrits en prenant en considération l'administration en général et, de manière spécifique, l'administration scolaire. Des éléments à ce sujet peuvent être mis en évidence. Ainsi, nous relevons dans la littérature que la tâche d'une direction d'établissement scolaire est complexe. Le manque de ressources, tant humaines que matérielles, ne permet pas de créer un environnement de travail idéal. C'est pour ces raisons que les directions d'établissement scolaire misent sur le leadership dans leur gestion, l'élément central de notre problématique spécifique.

Les études anglo-saxonnes dans le champ de l'administration scolaire mettent en évidence de nouvelles conceptions au sujet du leadership. Nous allons d'abord tenter de définir ce concept en abordant différentes nuances du pouvoir. Nous analyserons aussi les caractéristiques actuelles du leadership en éducation : le leadership transactionnel, le leadership transformationnel, le leadership axé sur les valeurs, le leadership éducationnel, le leadership moral et le leadership de service.

Par la suite, comme le relate la littérature tant en administration scolaire qu'en administration en général, il est bon de distinguer le terme de leader de celui de gestionnaire ou manager. Cette distinction permet de mieux saisir des nuances existantes dans la définition du leadership. Différents auteurs présentent un portrait général de ces

deux termes. Nous retiendrons les définitions élaborées par St-Germain (2002) compte tenu de sa grande pertinence en administration scolaire.

En ce qui concerne notre modèle théorique, nous avons choisi de l'élaborer en fonction des différents éléments définis dans la recension des écrits de ce deuxième chapitre. Ce modèle théorique nous permettra d'analyser les perceptions des directions d'établissement CFER à l'égard de leur propre leadership ainsi que celles des enseignants quant au leadership utilisé par leur direction.

2.1 La gestion scolaire

Faire carrière à titre de directeur ou directrice d'école ne s'apprend pas du jour au lendemain (Nomura, 1999). L'enseignement dispensé aux directions d'établissement scolaire met l'accent sur la planification, sur l'établissement de buts précis et d'objectifs mesurables, sur la prise de décisions, sur l'évaluation de la réussite et sur l'allocation de récompenses. Toutefois, Deal et Peterson (1994) mentionnent le fait que plusieurs tâches en éducation demeurent difficiles à analyser, à modeler et à estimer. Plusieurs problèmes surviennent dans une seule journée d'école. Il y a un vaste étalage de tâches complexes, de pressions et de dilemmes.

Pour Deal et Peterson (1994), les écoles d'aujourd'hui sont remplies par des centaines, si ce n'est pas de milliers de tâches journalières, hebdomadaires et annuelles. D'ailleurs, Morris

(1999) mentionne que les directions souhaiteraient redistribuer leur temps différemment pour améliorer l'efficacité de leur gestion.

À cette situation s'ajoute aussi le manque de ressources nécessaires au bon fonctionnement de l'école. Pour Laible et Harrington (1998), les directeurs et directrices d'établissement scolaire doivent se battre pour construire un milieu favorable aux élèves. De son côté, Ehrich (2000) relate que les interventions des pouvoirs politiques sur le système scolaire ont eu des impacts négatifs en raison de l'implantation des contrôles administratifs et des structures hiérarchiques qui réduisent l'influence des intervenants sur le milieu. Alors, dans un tel contexte, les directions d'établissement scolaire éprouvent donc des difficultés à réaliser pleinement leur rôle.

Par conséquent, comme le mentionne McDowelle (1999), le contexte scolaire actuel demande que les directions d'école axent leurs pratiques en s'appuyant davantage sur le leadership pédagogique plutôt que sur une autorité formelle. Il semble davantage important d'établir de bonnes relations avec les enseignants et de les mener comme une équipe plutôt que de faire valoir son point de vue par l'usage d'un pouvoir autoritaire. Selon St-Germain (1999), la relation d'aide devient une alternative intéressante plutôt que de se cantonner dans un rôle paternaliste.

De son côté, Morris (1999) se questionne sur le profil d'un gestionnaire du monde de l'éducation d'aujourd'hui. Selon ce dernier, cette personne devrait posséder de solides

connaissances en gestion pour diriger un établissement scolaire et maîtriser les facettes du métier d'enseignant. Laurin complète en précisant que les directions d'école devraient avoir un sens critique face à leurs pratiques, c'est-à-dire « savoir interpréter les normes ministérielles, cibler l'essentiel, savoir concilier traditions, innovations et risques tout en permettant plus d'autonomie et d'originalité dans les écoles » (1999, p.142).

Sergiovanni (1998) soutient aussi qu'une des préoccupations actuelles des intervenants en milieu scolaire est d'améliorer autant le niveau académique des élèves que d'accroître leur développement social et leur sens du civisme. Ce dernier insiste donc sur l'implantation d'un leadership qu'il qualifie de moral. Ce leadership se concrétise par la mise en place d'une tradition, de structures disciplinaires et d'une forme d'engagement afin d'orienter les élèves vers le succès. Sergiovanni (1999a) précise qu'il s'agit d'une responsabilité première d'une direction d'établissement scolaire de développer un environnement sain pour les élèves.

Un autre élément concerne les relations entre les directions d'établissement et leurs enseignants. Pour Scribner, Madrone et Hager (1999), la nature des relations entre les membres du personnel de direction et les enseignants a une grande importance dans le milieu scolaire. Selon ces derniers, les directions d'établissement scolaire devraient être des acteurs qui facilitent le travail des enseignants. Ils ne devraient pas se comporter comme des patrons mais plutôt comme des personnes aidant à la cause pédagogique. En développant un cadre souple qui permet l'échange des normes et des valeurs, ils

devraient ainsi augmenter les chances de créer un environnement où les interactions viennent enrichir le milieu scolaire.

Ce portrait de la gestion scolaire nous conduit maintenant vers notre problématique spécifique. Cette dernière porte sur le leadership, un concept bien présent dans ce milieu. Bien que ce concept ait des racines dans le monde de la gestion en général, nous le définirons ensuite à partir d'auteurs provenant du secteur de l'administration scolaire.

2.2 Le leadership

Pour définir le leadership, nous ciblerons certains éléments comme la notion de pouvoir, le leadership et l'efficacité. Il sera aussi question des différentes formes que peut prendre le leadership, à savoir le leadership transactionnel, transformationnel, axé sur les valeurs, éducationnel, moral et de service. Ces éléments s'appuient sur des recherches en administration scolaire et sur celles de l'administration en général qui influencent la gestion scolaire.

Dans la littérature, il est mentionné que le concept de leadership demeure difficilement saisissable (Bennis et Nanus, 1985; Hoy et Miskel, 1996; Stewart, 2001; Turgeon, 1997; Yukl, 1989). De leur côté, Bennis et Thomas (2002) soutiennent même que ce concept soulève des questions où les réponses à trouver ne sont pas simples. Comme le

rappellent Bennis et Townsend (1995), le leadership prend plusieurs formes. Il faut aussi dire que le travail des leaders est plus que jamais examiné de près.

Les recherches, tant en administration qu'en gestion scolaire, mentionnent l'importance de ce concept clé dans la compréhension des relations interpersonnelles existantes dans des organisations telles que les écoles. Un individu ayant les caractéristiques du leader est en mesure de conduire son établissement scolaire dans la voie de la réussite. D'après Bass et Stogdill (1990), il s'agit du premier facteur pris en considération pour évaluer le succès ou l'échec d'une organisation. Il ne fait pas de doute que le leader est important pour l'organisation. Selon Covey (1996), son rôle est crucial pour parvenir au succès. Alors, afin de bien situer ce concept, une définition s'impose.

2.2.1 Une définition du concept de leadership

Selon Owens (2001), le leadership se définit en deux volets. D'une part, il s'agit d'une fonction de groupe qui a lieu seulement dans un processus d'interactions entre deux ou plusieurs individus; d'autre part, dans ce même processus d'interactions, le leader cherche intentionnellement à influencer le comportement d'un ou des autres individus. Owens souligne aussi le fait que ce pouvoir d'influencer qu'a un supérieur vis-à-vis de ses subordonnés a de l'importance dans la définition du leadership. Il soutient qu'un individu ne peut exercer son leadership sans ce pouvoir d'influence.

Pour Kouzes et Posner (2001), le leadership est une relation qui intervient entre ceux qui ont choisi de mener et ceux qui ont choisi d'être mené. Il s'agit d'un choix conscient. De son côté, Yukl (1994) perçoit le leadership différemment. En effet, ce dernier soutient qu'il s'agit d'un processus qui survient naturellement à l'intérieur d'un système social et qui est partagé parmi les membres de l'organisation. Le leader a une intention d'influencer en développant la relation avec ses subordonnées, mais cette intention est davantage implicite qu'explicite.

D'un autre point de vue, Gardner (1998) revient avec l'élément d'influence en précisant que le leader est capable d'influencer de façon significative les pensées, les sentiments ou les comportements des membres. À ce sujet, Spreitzer et Cummings (2001) affirment que l'impact du leadership est supérieur lorsque le leader pose les bons gestes. Sa personnalité est moins prise en considération que la nature de ses relations et de ses actions.

La relation entre le leader et les membres est efficace quand le leader est accepté et respecté par les membres de l'organisation. Pour Hoy et Miskel (1996), la qualité des relations interpersonnelles et le niveau d'autorité informelle accordé par le leader ont de l'importance. Cette relation constitue un élément important qui détermine l'influence du leader sur les membres.

2.2.1.1 Le leadership et la notion de pouvoir

Au concept de leadership se rattache celui de pouvoir. Dans certains cas, les perceptions du leadership et du pouvoir ne sont pas toujours positives. En effet, Owens (2001) illustre aussi cet aspect dans une perspective plus sombre où les membres de l'organisation l'associent parfois à une forme d'oppression. Ce dernier fait remarquer que l'utilisation du pouvoir peut se réaliser d'une manière plus perverse. En effet, Burns (1978) parle de domination, de valeurs écrasées par le pouvoir du leader. Il s'agit alors d'une perception négative du leadership. Pourtant, comme le rappelle Owens, le leadership devrait être employé afin de développer le capital humain en modifiant les relations déjà existantes entre les différents partenaires de l'entreprise.

De son côté, Galbraith (1985) avance qu'il existe trois instruments du pouvoir. D'abord, il y a le pouvoir dissuasif où le manager emploie la menace afin d'obtenir ce qu'il veut. Il peut se servir de sa personnalité, de ses capacités mentales, de ses certitudes morales pour contraindre le membre de l'organisation à agir contre sa volonté. Galbraith souligne que cette situation peut aussi se traduire par l'application de sanctions pour un manquement à une règle dans une organisation à caractère bureaucratique.

Le second pouvoir décrit par Galbraith (1985) se nomme le pouvoir rétributif. Il est surtout associé à la gratification de l'employé, soit par des paroles ou par des récompenses. Ce pouvoir est objectif puisqu'il est visible et les membres qui se plient à la volonté de leur manager le font en toute connaissance de cause. Comme le soutient Galbraith, tout est fait

consciemment, autant de la part du manager que des membres de l'organisation. Ces derniers acceptent cette monnaie d'échange contre leurs services.

Enfin, Galbraith (1985) parle d'un dernier instrument du pouvoir qu'il identifie comme étant le pouvoir persuasif. À l'inverse des deux premiers, ce pouvoir fait référence à l'ordre du subconscient. Ce n'est plus un individu qui est la source du pouvoir mais bien l'organisation dans son ensemble. Dans la réalité, cela se traduit par l'acceptation de l'autorité, la soumission aux orientations et aux valeurs de l'organisation. Galbraith met aussi en évidence que le pouvoir persuasif puise sa force dans les traditions qui sont implantées depuis longtemps.

2.2.1.2 Le leadership et la notion de pouvoir « sur » et de pouvoir « de »

Plusieurs chercheurs ont mis en évidence les particularités du pouvoir. Dans la littérature, nous retrouvons les notions de pouvoir « sur » et de pouvoir « de ». Pour Owens (2001), il s'agit de la distinction qu'il faut faire entre le pouvoir de celui qui mène et le pouvoir de celui qui commande. Certains individus sont en mesure d'exercer leur leadership en raison de la position avantageuse qu'ils occupent dans la hiérarchie de l'organisation. Il s'agit du pouvoir « sur ». Ces personnes utilisent leur autorité formelle comme étant une source de pouvoir. Pour Brunner (2002), les personnes qui agissent de la sorte le font pour dominer ou être en contrôle de la situation. Ces derniers éprouveraient alors de la difficulté à collaborer ou à considérer les idées des membres de l'organisation.

La position hiérarchique a de l'importance dans la définition du pouvoir « sur ». Cette position procure aux individus en place un réseau de communication leur permettant d'étendre ce pouvoir (Stewart, 2001). Par conséquent, ils bénéficient d'un pouvoir de commandement, un pouvoir qui leur est légitimé en raison de la position qu'ils occupent dans l'organisation. Toutefois, la chercheuse Brunner (2002) mentionne que les individus qui empruntent cette voie auraient moins d'influence sur les membres de l'organisation. Ces derniers seraient davantage préoccupés à maintenir leur position que de créer un environnement favorable aux relations de travail.

D'un autre point de vue, il existe des individus à l'intérieur des organisations capables de manier leur pouvoir plus aisément parce que leurs valeurs et leurs croyances entrent en relation avec celles des membres de l'organisation. Il s'agit du pouvoir « de », un pouvoir qui leur est alors volontairement accordé. Ce pouvoir, Yukl (1989) mentionne qu'il s'agit de la capacité d'influencer les membres. Brunner (2002) précise que cette forme de pouvoir permettait aux leaders de travailler en étroite collaboration avec les membres de l'organisation.

Afin de les motiver, Stewart (2001) souligne que les leaders partagent leur vision avec les membres de l'organisation. Les leaders prennent le temps d'expliquer les moyens pour atteindre les buts fixés dans l'organisation. Ils suscitent et s'attirent la coopération en raison de l'implantation d'un climat de confiance. Tous peuvent collaborer sans que le rapport hiérarchique se fasse sentir. Ces gens, que Owens (2001) considèrent comme des

leaders, éveillent l'engagement personnel et organisent l'environnement de travail afin que les membres puissent déployer les efforts nécessaires en vue d'améliorer leur propre futur.

2.2.1.3 Le leadership axé sur l'efficacité

Dans la littérature, il est question du concept de « leader efficace ». Pour leur part, Bennis et Townsend (1995) soutiennent qu'un leader efficace démontre une ambition personnelle contrôlée. Il utilise avec subtilité son pouvoir. Ces auteurs prétendent aussi qu'une caractéristique essentielle chez un leader efficace est son intelligence et sa capacité à articuler ses idées. Pour Weick (2001), ce concept peut se traduire à travers les leaders qui cherchent pour trouver de bonnes questions, qui fondent leurs décisions sur un nombre limité d'éléments et qui savent demeurer actifs. Le leader efficace est celui qui sait mener différents dossiers simultanément.

Bennis et Townsend (1995) évoquent aussi une autre particularité importante à l'égard du concept de leader efficace. Cette particularité concerne l'objectivité. Pour Smith (1995), un leader efficace est objectif. Cela lui permet de mieux saisir la réalité, de trouver une réponse plus juste à une question donnée. Bennis et Townsend croient que cette facette est fort utile au leader au moment où les problèmes font surface. Il est en mesure de comprendre quels sont les besoins de son organisation et il sait de quelle façon il peut y contribuer.

Le leader efficace a l'habileté de penser et réagir rapidement. De plus, Weick (2001) soutient que le leader efficace sait accepter l'inexpérience des membres de l'organisation. Ce dernier ira même jusqu'à encourager l'improvisation devant une situation où certains éléments sont inconnus. D'ailleurs, Spreitzer et Cummings (2001) prétendent que l'échec est inévitable mais qu'il représente une source d'apprentissage pour le leader efficace.

Une autre facette du leader efficace, c'est sa capacité à identifier ses propres forces et faiblesses. Selon Bennis et Townsend (1995), le leader efficace est une personne qui est en mesure de procéder à une analyse introspective lui permettant d'orienter les efforts susceptibles d'améliorer ses lacunes au sein de l'organisation. D'un autre côté, la perception de ses forces fait en sorte qu'il lui sera possible de saisir les opportunités qui mettront en valeur ses habiletés afin de faire progresser son organisation. De plus, Weick (2001) prétend que la mise à jour de ses connaissances est un aspect important afin que le leader puisse demeurer efficace.

Suite à ces précisions à l'égard de ce concept, nous aborderons les différentes formes que peut prendre le leadership dans l'administration scolaire. Nous présenterons les caractéristiques propres à chacune de ses formes, soit le leadership transactionnel, le leadership transformationnel, le leadership axé sur les valeurs, le leadership éducationnel, le leadership moral et le leadership de service.

2.2.2 Le leadership transactionnel

À l'origine, Burns (1978) s'est inspiré en partie de la théorie transactionnelle des relations entre le leader et les membres de l'organisation pour définir le leadership transactionnel. Selon les conceptions de cette théorie, il existe entre eux une relation d'échange où la satisfaction individuelle prime. Cette satisfaction s'acquiert par le principe de négociation et ce, dans le but de maximiser des échanges de nature économique, politique ou psychologique. Ainsi, Burns affirme que « les relations entre les leaders et les membres de l'organisation sont à caractère transactionnel, où les leaders approchent les membres en ayant l'idée d'échanger une chose pour une autre » (1978, p. 4, traduction libre de l'auteur). Cette négociation s'effectue en sachant ce que l'autre partie a à offrir et les buts qu'il souhaite atteindre.

Pour définir le leadership transactionnel, Owens (2001) l'illustre en démontrant que le leader devrait offrir des garanties aux membres de l'organisation scolaire. Il devrait leur procurer du travail, établir un environnement sécurisant et fournir des indices favorables sur l'organisation. Pour Kuhnert (1994), le leadership transactionnel débute lorsqu'une personne prend l'initiative de proposer un échange. Covey (1996) soutient qu'il s'agit d'interactions efficaces dans un contexte bien souvent changeant. En retour, les membres de l'organisation consentent en échange à se conformer aux règles, à coopérer et à supporter leur leader.

Pour Hoy et Miskel (1996), le leader transactionnel en milieu scolaire part du postulat à l'effet que les membres veulent du travail. Ces membres s'attendent en retour à être récompensés pour les efforts donnés. Cette récompense influence leur niveau de motivation au travail. Alors, c'est dans ce contexte que la transaction s'effectue : le leader transactionnel donne aux membres ce qu'ils veulent, en échange de ce que le leader veut. C'est ce qui fait dire à Covey (1996) que ce sont les résultats qui comptent, autant pour le leader que les membres.

Par conséquent, il existe un processus de négociation entre les deux parties en présence. À ce sujet, Sergiovanni (2001) évoque le fait que ces parties sont dans un schème d'échange de services concrets qui permet d'accomplir des objectifs interdépendants pour chacun des partis respectifs. Les membres peuvent satisfaire leurs besoins à travers les buts de l'organisation. Il s'agit d'une forme de troc où le leader s'assure de la coopération et de la conformité de ses membres en répondant à leurs différents besoins et demandes. À ce stade, ces individus ne partagent aucunement leurs buts et aspirations au sein de l'organisation. Sergiovanni soutient qu'à ce niveau, seuls les besoins largement extrinsèques ainsi que des motivations de base sont pris en considération.

2.2.2.1 Le leadership centré sur les tâches ou le potentiel des membres

Dans l'élaboration de sa vision du leadership, Owens (2001) soutient qu'un leader peut mettre l'accent sur la tâche ou sur les membres de l'organisation. Lorsqu'il porte son attention sur les individus qui travaillent dans le milieu scolaire, le leader prend note de

leurs valeurs et conseils et les intègre dans le processus de prise de décisions (Bass et Stogdill, 1990; Dimmock et Walker, 2002). La qualité des relations entre les individus serait un indice d'un bon leadership. Le leader se sert ainsi de son pouvoir pour encourager les membres de l'organisation à le joindre dans ce qui devrait être fait. Dans ce contexte, Yukl (1989) avance que le leader devrait choisir une tactique appropriée en fonction de la situation à laquelle il est confronté.

À l'opposé, en mettant l'accent sur la tâche, Owens (2001) affirme que le leader souhaite obtenir une conformité en déterminant ce qui devrait être fait. Il instaure ainsi des règles et établit un système de récompenses ou de punitions. Yukl (1989) s'avance en soutenant qu'il est davantage pragmatique et orienté par la notion de résultat. L'accent est mis sur la performance et le leader tente de maximiser la productivité. Ce dernier communique alors les objectifs à atteindre et les tâches à accomplir, sans se soucier des considérations des membres. Alors, pour Owens, il apparaît nécessaire pour le leader, à l'intérieur de ces deux dimensions, d'ajuster son choix en fonction des comportements qu'il souhaite adopter.

Pour Hoy et Miskel (1996), l'efficacité organisationnelle se mesure traditionnellement par le degré d'atteinte de buts préalablement définis. Selon ces derniers, les buts reflètent un état que l'organisation devrait atteindre et ceci incombe au leader. La tâche du leader est de définir les engagements et les obligations qui devraient être rencontrés. Selon Deal et Peterson (1994), ces buts sont une fin tangible que les membres de l'organisation

désirent aussi atteindre. Les buts servent à orienter l'organisation et représentent un moyen de fournir une évaluation de ce qui a été accompli. Hoy et Miskel mentionnent aussi qu'il s'agit d'un moyen permettant la réduction de l'incertitude chez les membres de l'organisation.

2.2.3 Le leadership transformationnel

L'émergence du leadership transformationnel provient aussi des travaux de Burns (1978). Selon ce dernier, cette forme de leadership est à la fois plus complexe et plus forte que celle du leadership transactionnel. Burns définit le leader transformationnel comme suit :

« Le leader transformationnel s'intéresse aux motifs qui poussent les membres à agir, cherche à satisfaire des besoins plus élevés, et fait en sorte que les membres, dans leur intégrité toute entière, soient engagés et dévoués pour le bien de l'organisation » (1978, p. 4, traduction libre de l'auteur).

Dans un contexte où le leadership transformationnel prévaut, Burns (1978) soutient qu'il existe maintenant une stimulation mutuelle dans la relation entre le leader et ses membres. Ils partagent des buts communs et ils déploient les énergies nécessaires à l'atteinte des objectifs. Dorénavant, le leader et les membres de l'organisation s'appuient mutuellement.

Sous cette forme de leadership, Owens (2001) précise que le leader est celui qui évalue le potentiel des membres de l'organisation. Le leader tente d'éveiller les aspirations des membres de l'organisation, d'exploiter leurs motivations personnelles et de stimuler leurs

ressources mentales et émotionnelles. Selon Hoy et Miskel (1996), ce leader définit alors les besoins de l'organisation, crée une vision et rassemble les gens vers un but à long terme à atteindre. Il en découle une relation où le leader transformationnel et les membres parviennent à se stimuler et à augmenter leur niveau de productivité. Covey (1996) ajoute que les membres veulent changer leur milieu afin qu'il soit en conformité avec les valeurs et les idéaux de l'organisation.

Sergiovanni définit le leadership transformationnel de la manière suivante : pour ce chercheur, « il existe une évolution où l'accent est mis sur l'éveil du potentiel humain et sur la satisfaction de besoins d'un plus haut niveau tels l'estime et l'autonomie » (2001, p. 136, traduction libre de l'auteur). Le leader touche de façon plus intrinsèque l'individu du milieu scolaire. Graduellement, le leader et les membres de l'organisation s'influencent pour accroître leur niveau de motivation (Bass et Avolio, 1994; Sergiovanni, 2001; Turgeon, 1997; Yukl, 1989).

C'est ainsi que des sentiments plus profonds (bonté, vertu, sens du devoir) s'intègrent dans la dynamique de l'organisation. Pour Hoy et Miskel (1996), les bases du leadership transformationnel, ce sont les valeurs et les croyances du leader. Les deux partis sont unis dans l'atteinte des buts fixés et désirent devenir meilleurs. Ceci permet, selon les tenants du leadership transformationnel, d'avoir un haut niveau de conduite et des aspirations beaucoup plus éthiques.

Selon Owens (2001), le rôle du leader transformationnel est de créer un environnement propice au travail à partir d'événements, d'idées ou de croyances fortuits. La notion d'échange de services concrets qui se retrouvait dans le leadership transactionnel s'atténue pour faire place à l'établissement de conditions de travail davantage favorables. Selon Leithwood, Begley et Cousins (1992), le but central d'un tel leadership est d'accroître les capacités individuelle et collective de résolution de problèmes des membres de l'organisation. Le leader tente d'inculquer une vision positive du travail en précisant l'état de la situation et en projetant les buts à atteindre. Ce leadership suscite l'engagement des travailleurs du milieu scolaire dans l'atteinte des objectifs fixés par l'organisation. Ceci leur procure une grande satisfaction lorsqu'ils voient que leurs efforts portent fruit. Le leader et ses membres deviennent ainsi virtuellement interdépendants.

2.2.4 Le leadership axé sur les valeurs

Une dimension abordée dans la littérature sur le leadership est celle touchant les valeurs. Hodgkinson (1978), le premier à traiter de cette dimension, soutient que les valeurs sont les qualités intrinsèques d'une organisation. Selon Laible et Harrington (1998), elles permettent de mieux comprendre la réalité organisationnelle. Bien qu'elles soient moins tangibles ou clairement délimitées, ces valeurs offrent plus de flexibilité que les buts de l'organisation. Les valeurs devraient influencer les actions et les décisions du leader. À titre d'exemple, Howden et Kopiec présentent des valeurs susceptibles d'être véhiculées par un leader :

Tableau 4
Exemples de valeurs véhiculées par le leader

Les valeurs	Éléments traduisant ces valeurs
L'ouverture aux autres :	- Accepter que les différences mènent à la créativité et non au conflit.
La confiance :	- Avoir confiance en soi-même. - Avoir confiance en l'autre.
La prise de risques :	- Accepter ses erreurs et sa capacité de se reprendre. - Accepter les erreurs des autres.
L'entraide :	- Reconnaître que l'autre peut avoir besoin d'aide. - Accepter de faire un effort pour aider quelqu'un.
La démocratie :	- Respecter les droits de tous. - Accepter la diversité d'opinions, de talents, et d'expériences.
L'engagement :	- Faire des efforts sur le plan intellectuel. - Faire des efforts sur le plan interpersonnel afin de résoudre des conflits.

Source : Howden et Kopiec (2002), p. 40-41.

Selon Glickman (1998), c'est à partir de valeurs bien définies que le leadership devrait s'enraciner. Les valeurs déterminent les actions du leader. Ce dernier devrait les personnifier dans sa pratique journalière afin de rassembler tous les membres. Afin que les valeurs soient significatives, Bennett (2000) soutient qu'il revient à tous les membres d'être consultés dans ce processus de définition. Un souci de transparence apparaît nécessaire pour que tous les membres de l'organisation puissent s'identifier. Cette transparence peut se manifester par une bonne communication entre les différents membres de l'organisation.

2.2.5 Le leadership éducationnel

Par le passé, Sergiovanni (1999b) évoque que la littérature traitant du leadership éducationnel se limitait à l'administration scolaire et à la supervision. L'accent était mis sur l'évaluation du rendement des directions d'établissement scolaire dans le cadre de leurs fonctions ainsi que sur les programmes universitaires entourant leur formation. Toutefois, avec les percées des théories des sciences sociales et du management dans le champ de l'administration scolaire, les aspects techniques et humains ne sont plus les seuls éléments pris en considération pour définir le leadership éducationnel.

De nos jours, la littérature traitant de ce concept est plus abondante mais elle ne fait pas l'unanimité. Pour Langlois, ce type de leadership « se définit comme étant avant tout une compétence reconnue en éducation, une compétence qui assure la réussite de la mission pédagogique de l'établissement scolaire » (2002, p. 80). Cette chercheuse évoque aussi le fait que le leadership éducationnel devrait être partagé parmi les membres de l'organisation scolaire. Le leader n'agit pas seul; les autres intervenants exercent aussi ce leadership grâce à la direction qui favorise ce pouvoir partagé (notion d'*empowerment*), les rendant imputables et responsables de leurs actions.

Pour sa part, Sergiovanni (1999b) perçoit à travers le leadership éducationnel le besoin des établissements scolaires d'être davantage menés par un leader que par un administrateur. Ce dernier soutient aussi qu'il apparaît nécessaire de s'attarder sur le rôle de praticien clinique du leader en milieu scolaire. Ce dernier intervient auprès de son

environnement comme étant un professionnel expert, capable de mesurer l'efficacité de l'enseignement offert, de favoriser le développement de programmes éducatifs et d'offrir une supervision aux futurs praticiens.

De son côté, Cheng (2002) présente le leadership éducationnel comme faisant référence au leadership qui oriente le développement de l'apprentissage, de l'enseignement et des curriculum. De plus, le leadership éducationnel met aussi l'accent sur la gestion en éducation, sur des problèmes relatifs à l'éducation et à ses diagnostics, sur le développement professionnel et l'amélioration de l'enseignement. Pour illustrer ses propos, Cheng (1996) propose une série d'actions qui contribuent à mieux définir le leadership éducationnel :

Tableau 5

Les actions définissant le leadership éducationnel

Dans l'analyse de l'environnement :	<ul style="list-style-type: none"> - Aider les membres à comprendre les changements en éducation. - Identifier les besoins des élèves et des enseignants.
Dans la planification :	<ul style="list-style-type: none"> - Faciliter les membres à établir des missions éducatives appropriées.
Dans la gestion du personnel :	<ul style="list-style-type: none"> - Maximiser les opportunités d'apprentissage pour les membres. - Encourager le professionnalisme des membres.
Dans l'évaluation :	<ul style="list-style-type: none"> - Aider les membres à utiliser les indicateurs en éducation afin d'évaluer leur processus d'enseignement.

Source : Cheng (1996), p.122.

Dans la pratique, les leaders en éducation misent beaucoup sur le capital humain, la valeur ajoutée de l'organisation scolaire (Church, 2001; Sergiovanni et Starratt, 2002). Selon Church, des organisations telles que des écoles investissent sur les membres afin de les rallier à leur cause. C'est pour cette raison que Dimmock et Walker (2002) avancent que la communication interpersonnelle est un élément clé dans la définition du leadership éducationnel.

2.2.6 Le leadership moral

Au départ, le leadership moral a été défini par Sergiovanni (1992). Nous allons nous attarder en particulier à ce chercheur, compte tenu du fait qu'il a été un pionnier dans ce domaine. Ce dernier soutient qu'un tel leader devrait toujours poser des actions qui ont du sens pour son organisation. Ces actions devraient rejoindre la vision qui a été définie par le leader et ses membres. Selon Sergiovanni, il existe aussi un défi dans le milieu scolaire, celui de développer un processus de décision qui tient compte de l'opinion des membres. Des changements majeurs à l'intérieur de l'organisation ne pourraient se faire sans en révéler la nature et sans avoir l'approbation de tous. Il s'agit de conditions au succès.

Pour Sergiovanni (1999b), ce type de leadership repose sur les qualités morales des individus qui composent l'organisation. Ce dernier soutient que le milieu scolaire se compose d'individus engagés qui partagent leurs idées, leurs principes et leurs raisons d'agir. La notion de pouvoir est par conséquent conçue de manière différente. Il est

impossible de devenir un leader sans au préalable avoir été un membre de l'organisation convaincu et participant. L'individu s'engage pleinement et librement à participer aux efforts de l'entreprise et accepte de fonctionner selon des valeurs organisationnelles et des conduites morales élevées. Pour cet auteur, le leader atteint un niveau moral lorsqu'il travaille conjointement avec les membres de l'organisation et qu'il forme de nouveaux leaders.

Sergiovanni (1999b) prétend aussi que l'information joue un rôle plus capital au niveau du leadership moral. Dans un contexte de relations authentiques, les membres de l'organisation s'en remettent à leur leader en présumant que ce dernier se comporte de façon responsable et morale. Il ne faut pas perdre de vue qu'il existe toujours une distinction au plan hiérarchique. D'ailleurs, en raison de son statut, le leader acquiert en partie son pouvoir par sa grande accessibilité à l'information. Il a ainsi la responsabilité de se comporter de façon morale pour que le milieu scolaire puisse bénéficier de toute l'information nécessaire.

Toujours au niveau du leadership moral, Sergiovanni (1999b) présente l'élément clé qui permet de comprendre la dimension morale. Le leader doit faire une distinction entre la rationalité normative (rationalité basée sur ce qu'il considère comme bon pour l'organisation) et la rationalité technique (rationalité basée sur l'efficacité de l'organisation). Ces deux dimensions ne sont pas exclusives. Le leader souhaite autant ce qui peut être bon pour l'organisation que ce qui est efficace. Toutefois, c'est dans la

rationalité normative que le leader tire les éléments de base de son leadership moral. Il devrait incarner les motifs et les valeurs que les membres de l'organisation partagent. Chacun doit s'engager personnellement et s'impliquer dans le processus de décision, sans toutefois tenter de valoriser ses propres intérêts.

De son côté, Owens (2001) mentionne que le leadership moral repose sur deux idées. D'une part, les rapports entre le leader et l'individu s'effectuent dans un esprit de partage authentique des besoins, des aspirations et des valeurs. D'autre part, les membres de l'organisation peuvent s'engager parce qu'ils sont en état de faire des choix éclairés. Ils connaissent bien la nature de leurs décisions. Ils s'impliquent de façon volontaire dans le processus tout en reconnaissant le pouvoir et l'autorité du leader. Cette implication laisse aussi entrevoir un aspect émotionnel dans les relations (Owens, 2001). Actuellement, le champ de l'administration scolaire dispose de quelques études empiriques (Langlois et Starratt, 2000; Shapiro et Stefkovich, 2001; Beck, 1992).

À cette conception de leadership moral se rattache aussi l'élément de service. Quelques auteurs en font un leadership particulier (Greenleaf, 1977; Spears, 1995; Owens, 2001).

2.2.7 Le leadership de service

À l'origine, Greenleaf (1977) soutient qu'un nouveau principe moral émerge de celui qui détient l'autorité. Ce dernier est alors considéré comme un leader servant son organisation. Greenleaf (1977, 1996) définit le leader de service comme étant celui qui

sert son organisation en premier. Un sentiment naturel l'anime et il effectue des choix conscients qui l'amènent à mener. Les membres de l'organisation le désignent pour les guider en raison de ses capacités à agir et à réagir selon les situations, à écouter et à persuader.

De son côté, Spears (1995) différencie aussi le leadership de service. Ses propos se basent sur la littérature écrite par Greenleaf. Ainsi, il mentionne que Greenleaf a développé un nouveau modèle de leadership où le leader est au service des membres de l'organisation en premier. Le leader en fait une priorité. Être au service des autres signifie que le leader tient compte des besoins des membres et les comble. Spears décrit aussi que le leader de service met l'accent sur les services qu'il rend aux membres de l'organisation afin de développer un sens de la communauté où la prise de décisions est partagée. Agir de cette façon fait en sorte que les membres de l'organisation deviennent plus autonomes et libres dans leurs actions.

Sergiovanni (1992) se rapproche aussi de cette notion en affirmant qu'une personne préconisant le leadership de service est à l'écoute et pourvoit aux besoins de l'organisation. Ce dernier reconnaît qu'il est au service de ses membres tout en respectant les valeurs organisationnelles. Le leader de service peut aussi se laisser guider par son enthousiasme et son sens de l'engagement afin de poser les gestes qui répondront aux besoins des membres.

Sergiovanni (1999b) soutient que les besoins émanent des valeurs partagées par tous les membres. Toutefois, il importe de concevoir le leadership de service comme étant partagé par les membres de l'organisation. Chacun d'entre eux est habilité à poser une action, à prendre une décision, à condition qu'elle soit conciliable avec les valeurs organisationnelles. À ce stade, Sergiovanni prétend que le rôle du leader est d'apporter de l'aide et d'être au service du milieu scolaire. Il oriente dans la bonne direction les actions à entreprendre. Il encourage aussi les membres de l'organisation à devenir des leaders par leurs propres moyens.

Dans les faits, le leader de service protège et met en évidence les valeurs que tous devraient partager. Selon Sergiovanni (1999b), il se dévoue à sa cause et son travail se compare à une mission à accomplir. Il inspire ainsi la confiance nécessaire qui permettra aux membres de le suivre. D'ailleurs, comme en fait état Stewart (2001), la confiance des membres de l'organisation à l'égard du leader s'acquiert si ce dernier fait la preuve qu'il peut réussir. Les membres ne peuvent douter des capacités de leur leader.

Cependant, comme le rappelle Sergiovanni (1999b), le succès du leader dépend de la qualité des membres de l'organisation qui seront en mesure de se positionner dans ses rangs et d'accomplir les tâches nécessaires pour le bien du milieu. Dans un sens, ce sont tous les individus qui partagent et s'impliquent dans le leadership de service. Ils sont beaucoup moins dépendants du leader et parviennent à gérer eux-mêmes les tâches à réaliser.

Par cette recension des écrits, nous avons vu que le leadership possède plusieurs facettes telles que le leadership transactionnel, le leadership transformationnel, le leadership axé sur les valeurs, le leadership éducationnel, le leadership moral et le leadership de service. À ces grandes caractéristiques de leadership s'ajoute une distinction importante à faire entre le leader et le gestionnaire ou manager.

2.3 La distinction entre le leader et le manager

La littérature, tant en administration scolaire qu'en administration en général, souligne la distinction entre le terme de leader et celui de gestionnaire ou manager. Pour Bennis et Nanus (1985), deux fonctions importantes doivent être assumées : gérer et diriger. De leur côté, Hoy et Miskel (1996) avancent qu'il existe une distinction entre le leader et le manager. Ces auteurs mentionnent qu'un individu peut se comporter comme un leader sans occuper un poste administratif. À l'inverse, un individu peut aussi être un administrateur sans manifester les attitudes d'un leader. Yukl (2002) renchérit en disant que le manager et le leader ont des valeurs incompatibles et qu'ils ont des personnalités différentes.

Pour Bennis et Townsend (1995), le leader est celui qui fait les bonnes choses alors que l'administrateur fait les choses bien. Leurs préoccupations ne sont pas les mêmes. Pour le leader, des éléments comme les buts, les objectifs, les intentions et l'efficacité ont de l'importance dans la vie organisationnelle. Le leader exerce une influence et oriente ses

membres. De son côté, l'administrateur se sent davantage concerné par comment réaliser une tâche, l'évaluation au jour le jour et l'efficacité de l'organisation. Ce dernier définit sa tâche en assumant ses responsabilités. Pour Hoy et Miskel (1996), l'administrateur s'assure de la stabilité de l'organisation pour les membres alors que le leader recherche leur accord pour satisfaire leurs besoins.

Cette distinction entre le leader et le manager est aussi perceptible dans leur façon d'être. Ainsi, Bennis et Townsend (1995) présentent des éléments qui caractérisent ces deux types.

Tableau 6

Éléments retenus caractérisant le leader et le manager

Le leader	Le manager
Innove.	Administre.
Est original.	Copie.
Développe.	Maintient.
Met l'accent sur les membres.	Met l'accent sur la structure.
Inspire la confiance.	Compte sur le contrôle.
A une vision à long terme.	A une vision à court terme.
Se demande pourquoi.	Se demande comment.

Source : Bennis et Townsend (1995), pp. 6-7.

Covey (1996) s'est aussi penché sur cette distinction. Selon lui, le leadership et le management sont tous deux nécessaires parce que le premier représente l'efficacité et le second la performance. Covey soutient que le leadership influence l'orientation donnée à

l'organisation et qu'il puise sa force dans les valeurs. Quant au management, il fait référence à la vitesse à laquelle le dirigeant souhaite atteindre ses buts, aux structures qui seront mises en place pour obtenir les résultats. Les méthodes et les analyses émergent du management.

2.3.1 La typologie de St-Germain

St-Germain (2002) poursuit cette idée et élabore une typologie des distinctions entre la notion de leader et la notion de manager. Selon ce dernier, il est actuellement possible de noter des distinctions significatives entre ces deux profils d'individu au sein de nos organisations. St-Germain prétend que le leadership ne s'exercerait plus en regard de la position hiérarchique, mais plutôt en fonction de la nature des relations avec les membres de l'organisation.

Tableau 7
Éléments retenus de la typologie de St-Germain

Caractéristiques	Manager	Leader
Le moteur principal :	- Le processus et le respect de la règle.	- L'émergence chez les individus d'un sentiment d'appartenance.
Perspective :	- Court terme.	- Long terme.
Origine des idées :	- Dans la conformité avec la structure.	- Génère sa vision indépendamment de la structure.
Attitude au regard des valeurs :	- Insensible aux valeurs.	- Peut percevoir et résoudre des conflits de valeurs.
Mode de leadership :	- Leadership de position.	- Leadership de coalition.
Forme de pouvoir :	- Coercition et récompense.	- Charisme, magnétisme, authenticité, motivation.
Communication :	- Formelle, unidirectionnelle.	- Informelle, multidirectionnelle.

Source : St-Germain (2002), p. 133-137.

Toujours selon des éléments mentionnés dans cette typologie, St-Germain (2002) met aussi en évidence le fait que le manager n'est pas celui qui prend des risques. Il observe le *statu quo*, tout en ayant une approche du travail très rationnelle fondée sur les processus et les règlements. Le manager agit avec l'idée d'atteindre les buts fixés par l'organisation. À l'opposé, St-Germain voit dans le leader la personne capable de prendre des risques qui émanent de son esprit d'entreprise. Son approche du travail est à la fois humaine et efficiente parce qu'il n'est pas conformiste quant aux valeurs institutionnelles. Le leader est empathique et sait reconnaître les particularités individuelles des membres de l'organisation.

À la lumière de ces dernières précisions concernant la distinction à faire entre un leader et un manager et ce, tout en tenant compte des différentes caractéristiques qui définissent le leadership, nous sommes maintenant en mesure d'élaborer notre propre modèle théorique.

2.4 Le modèle théorique

Comme il a été mentionné dans nos questions de recherche, nous souhaitons comprendre et cerner le leadership des directions qui sont en charge d'un établissement CFER en tentant d'identifier les principales caractéristiques de ce leadership. Nous désirons aussi connaître les perceptions des directions d'établissement CFER à l'égard de leur propre leadership ainsi que celles des enseignants quant au leadership utilisé par leur direction. Retrouvons-nous à la tête de ces établissements des leaders ou des managers? C'est ce que nous verrons plus loin.

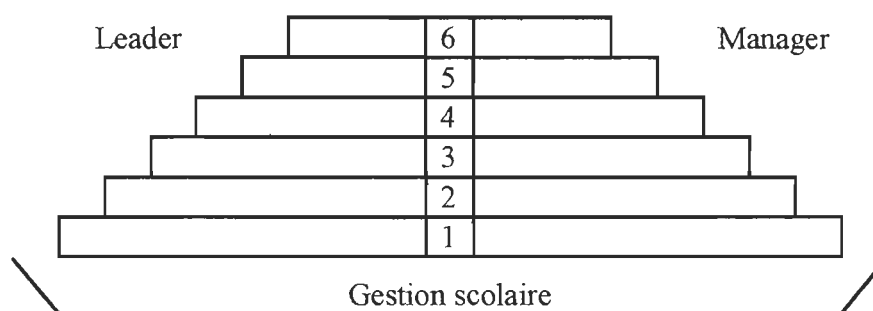
Comme il a été vu précédemment, pour analyser le leadership dans nos établissements CFER sélectionnés, nous nous sommes appuyés dans un premier temps sur la distinction faite par St-Germain (2002) entre le leader et le manager ainsi que sur certains éléments présentés par Bennis et Townsend (1995).

Par la suite, toujours dans le but d'analyser les perceptions des directions d'établissement CFER à l'égard de leur propre leadership ainsi que celles des enseignants quant au

leadership utilisé par leur direction, nous avons retenus les caractéristiques du leadership. Suite à cette recension théorique, nous sommes capables maintenant de dégager des éléments qui permettent de construire notre propre modèle théorique tel qu'il apparaît à la figure 1.

Figure 1

Le modèle théorique

Légende

- 1- Le leadership transactionnel
 - 2- Le leadership transformationnel
 - 3- Le leadership axé sur les valeurs
 - 4- Le leadership éducationnel
 - 5- Le leadership moral
 - 6- Le leadership de service
-

C'est à partir de ce modèle théorique que sera identifié le modèle de leadership présent dans chacun des CFER étudiés. Nous serons en mesure de distinguer dans un premier temps si la direction de l'établissement CFER se comporte comme un leader ou comme un manager et, dans un second temps, quel type de leadership elle préconise dans son

organisation. Cette figure se retrouvera donc également dans le chapitre 4, dans l'interprétation de nos résultats.

Chapitre III

MÉTHODOLOGIE

Introduction

Ce chapitre décrit la démarche méthodologique utilisée et justifie la pertinence des stratégies employées pour mener à terme cette recherche. Nous présenterons le type de recherche, à savoir les fondements de l'approche qualitative en éducation, les critères de rigueur d'une telle approche, les paramètres d'une étude de cas, ses avantages et ses limites. Par la suite, nous décrirons comment nous avons effectué la collecte de données en précisant l'échantillon rencontré, les balises d'une entrevue, l'instrument de mesure utilisé, le déroulement de l'expérience, le traitement des données ainsi que les limites rencontrées par cette étude.

3.1 L'approche qualitative

La démarche méthodologique utilisée dans cette recherche est basée sur l'approche qualitative. D'après Merriam (1988), toute recherche en éducation devrait avoir comme but principal la compréhension et l'interprétation des phénomènes par la découverte « du sens de l'expérience ». Pour Legendre, la définition de la recherche qualitative se résume à des caractéristiques essentielles que nous voulons mettre en évidence : une « étude de phénomènes sociaux ou de situations dans leur contexte naturel, dans laquelle est engagé le chercheur, et visant à la découverte et à la compréhension de données qualitatives, et au traitement de celles-ci » (1993, p. 1087).

Pour cette recherche, qui est de nature exploratoire, nous privilégions l'approche qualitative en raison de la nature des données. En effet, l'approche qualitative permet de colliger davantage de mots que de chiffres et favorise une démarche inductive. Comme le rappellent Taylor et Bogdan (1998), une recherche qualitative est inductive puisque le chercheur développe ses concepts à partir de modèles existants au lieu de regrouper des données en vue de développer une nouvelle théorie. Nous privilégions la compréhension du phénomène dans sa globalité plutôt que de nous attarder à étudier les relations entre certaines variables spécifiques. Une méthodologie qualitative nous apparaît plus appropriée que les enquêtes statistiques ou autres techniques similaires pour ce projet de recherche.

Pour Taylor et Bogdan (1998), le choix de l'approche qualitative permet de découvrir le sens que les gens donnent à leur environnement. Le chercheur est en mesure d'identifier avec les gens comment ces derniers perçoivent leur réalité. Pour Van der Maren (1995), l'approche qualitative permet d'examiner un ensemble de données dans le but de découvrir les relations existantes entre les membres d'une organisation et de formuler des énoncés reliés à un objet problématique.

Cependant, la recherche qualitative n'est pas un concept univoque. À ce sujet, Guba (1987) propose une définition de synthèse selon deux niveaux : les techniques qualitatives de collecte de données telles que l'observation et l'entretien constituent le premier niveau alors que le second niveau explicite la dimension paradigmatique de la recherche qualitative, différente de la recherche traditionnelle. Savoie-Zajc définit

d'ailleurs la recherche qualitative « comme un nouveau paradigme de recherche par lequel [le chercheur] tient compte, au niveau de la collecte, de l'analyse et de l'interprétation des données, de l'environnement à l'intérieur duquel interagit un ensemble de facteurs » (1989, p. 50). Nous nous inscrivons dans ce paradigme.

3.1.1 La rigueur de l'approche qualitative

Dans le but d'assurer une rigueur lors de la conduite de cette recherche, nous devons remplir une série de conditions. Ces conditions se réfèrent à quatre critères que Savoie-Zajc (2000) identifie comme étant la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation. Ces quatre critères ont des appellations correspondantes en recherche quantitative, soit la validité interne, la validité externe, la fidélité et l'objectivité.

De façon plus détaillée, Savoie-Zajc (2000) définit chacun de ces critères. Le critère de crédibilité fait référence au degré d'adhésion et d'assentiment que les groupes éprouvent vis-à-vis la description que le chercheur fait d'eux-mêmes et de leurs milieux. Il apparaît essentiel que l'interprétation de la réalité corresponde à celle des sujets. Ce critère tient compte de la place des participants à l'intérieur de la recherche, ce qui rend plausible le sens donné au phénomène décrit. Cette auteure mentionne d'ailleurs qu'il importe que les participants reconnaissent la dynamique décrite par le chercheur.

Dans une recherche de nature qualitative, l'atteinte du second critère, celui de la transférabilité, témoigne de « la ressemblance qui peut exister entre le contexte décrit

par cette recherche et son propre milieu de vie » (Savoie-Zajc, 2000, 191). Il devient nécessaire pour cette dernière que la collecte d'informations contextuelles soit suffisante afin que les lecteurs puissent adapter les recommandations de cette recherche pour une application future. Les descriptions de contextes ainsi que les caractéristiques de l'échantillon assurent l'atteinte du critère de transférabilité.

Le troisième critère défini par Savoie-Zajc, celui de la fiabilité, se traduit dans la recherche par « la cohérence interne et le suivi logique que le chercheur communiquera dans son rapport de recherche les conclusions, les hypothèses de travail auxquelles le chercheur aboutit sont plausibles étant donnée la collecte de données menée et l'analyse effectuée » (2000, p. 20). En d'autres mots, cette dernière relate l'importance du fil conducteur de la recherche et des précisions apportées au cours de la réalisation des travaux afin de s'ajuster aux difficultés rencontrées.

Enfin, le dernier critère de rigueur est celui de la confirmation. Selon Savoie-Zajc (2000), il correspond au degré de confiance que le chercheur aura par rapport à l'objectivité des données. Ce niveau d'objectivité peut être vérifiée par un collègue, extérieur à la recherche, qui consulterait les documents de collecte de données. Cette auteure mentionne que les données doivent être recueillies et analysées de manière rigoureuse et la démarche suffisamment claire pour qu'elle puisse être utilisée sans difficulté par un autre chercheur.

Nous devons tenir compte de ces quatre critères pour assurer la rigueur de notre recherche. Nous préciserons les moyens que nous avons utilisés lorsque nous aborderons la collecte, l'analyse et l'interprétation des données. Pour parvenir à cette fin, nous avons retenu une méthode qui s'inscrit dans une approche qualitative rigoureuse, soit l'étude de cas.

3.2 L'étude de cas

Pour Karsenti et Demers (2000), l'étude de cas se veut une méthode qui consiste à extraire des éléments réels à l'intérieur d'un phénomène et à les analyser pour découvrir comment et pourquoi ils évoluent à l'intérieur de ce dernier. Les termes « comment » et « pourquoi » sont importants dans l'étude de cas. Pour Yin, il s'agit de la meilleure stratégie à utiliser pour trouver des réponses à ces questions. D'ailleurs, ce dernier prétend que « l'essence de l'étude de cas [...] est d'essayer d'éclairer une décision ou une série de décisions : pourquoi elles sont prises, comment elles sont exécutées et quel en est le résultat » (1994, p. 12, traduction libre de l'auteur).

3.2.1 Des paramètres de l'étude de cas

Pour Van der Maren (1995), l'étude de cas offre une perspective intéressante dans un cadre exploratoire. L'étude de cas permet d'étudier un phénomène dans son contexte, à l'état naturel. Toutefois, il ne faut pas penser que la réalité offre toujours des conditions simples. Certains milieux, en éducation ou ailleurs, présentent un environnement fort complexe.

Comme le souligne Merriam (1988), l'étude de cas peut donc être utilisée pour décrire et analyser un phénomène, qu'il s'agisse d'un programme, d'une institution, d'une personne, d'un processus ou d'une unité sociale.

De leur côté, Karsenti et Demers (2000) mentionnent que l'étude de cas est appropriée pour une approche qualitative puisqu'elle permet de saisir la nature épineuse d'un phénomène qui se déroule à l'intérieur d'un système social ayant ses propres dynamiques. Il est possible d'observer l'interaction de divers facteurs dans un environnement riche en situations de toute sorte. L'étude de cas est faite pour la complexité. Elle s'emploie très bien dans un contexte où les comportements ne peuvent être manipulés, où le chercheur a peu ou pas de contrôle sur les événements. Il existe beaucoup de phénomènes dans la vie où il devient difficile pour le chercheur d'être un observateur direct. Selon Stake (1995), l'étude de cas permet d'obtenir une description et une interprétation de phénomènes en saisissant les perceptions des sujets.

Dans une recherche utilisant une méthode telle l'étude de cas, il apparaît nécessaire de maximiser l'information. À partir des données obtenues, il est probable de comprendre, d'affirmer ou de modifier une généralisation qui a déjà été faite. Selon Karsenti et Demers (2000), la qualité d'une étude de cas demeure un aspect important de cette méthode de recherche. Par conséquent, la représentativité du cas deviendrait alors secondaire au profit de l'émergence de faits nouveaux ou d'une nouvelle théorie. C'est dans cette optique que

Stake (1995) voit dans cette méthode un moyen de particulariser un phénomène plutôt que de le généraliser.

3.2.2 Des avantages de l'étude de cas

L'avantage de l'étude de cas, c'est qu'elle est un moyen en soi « d'investiguer des unités sociales complexes constituées de multiples variables » (Merriam, 1998, p. 41, traduction libre de l'auteur). Elle permet de comprendre des activités, des relations à l'intérieur d'un réseau. L'étude de cas permet de fournir une riche description du phénomène à l'étude.

D'un autre point de vue, l'étude de cas est une méthode de recherche flexible. Elle offre beaucoup d'opportunités. Pour Merriam (1998), toutes les méthodes de collectes de données sont bonnes dans un tel contexte de recherche, bien que certaines techniques demeurent davantage utilisées que d'autres. L'étude de cas permet le mélange de données tant qualitatives que quantitatives. L'étude de cas offre donc la possibilité « au chercheur de se positionner où il le veut sur le continuum qualitatif-quantitatif, en fonction de ses objectifs de recherche » (Karsenti & Demers, 2000, p. 226). À ce sujet, Seale (1999) prétend que l'emploi de différentes sources de données a pour effet d'amoinrir les biais du chercheur.

3.2.3 Des limites de l'étude de cas

Il ne faut pas croire que l'étude de cas demeure sans critique. Pour Yin (1994), la plus grande critique qu'il est possible de lui faire, c'est ce qui entoure le manque de rigueur de la

part du chercheur. Dans le cadre de ses travaux, ce dernier dispose de beaucoup de latitude. Pour Merriam (1998), l'étude de cas se limite par l'intégrité et la sensibilité du chercheur. Ainsi, s'il est peu rigoureux dans sa démarche, le chercheur peut biaiser son point de vue et donner une direction à ses travaux qui lui permettra d'obtenir des conclusions satisfaisantes.

D'autres limites sont mentionnées par St-Pierre (1993). Elles concernent les problèmes reliés à la généralisation des résultats et à l'objectivité de la démarche, à la difficulté de réduire les données et le manque de procédures standardisées. Pour corriger ces lacunes, les moyens destinés à s'assurer de maintenir la rigueur en recherche qualitative seront suivis tels qu'énumérés précédemment selon les travaux de Savoie-Zajc (2000).

3.3 L'échantillon

Comme le mentionne Stake, l'étude de cas n'est pas une recherche basée sur l'échantillon puisque « la première obligation est de comprendre ce seul cas » (1995, p. 4, traduction libre de l'auteur). Il n'y a pas de référence à des auteurs quant au nombre requis pour une telle étude. Par contre, comme le rappelle Savoie-Zajc, le choix de l'échantillon dans une recherche qualitative est intentionnel. Dans les faits, cela signifie « que le chercheur planifie un ensemble de critères, provenant du cadre théorique afin d'avoir accès, pour le temps de l'étude, à des personnes qui partagent certaines caractéristiques » (Savoie-Zajc, 2000, p. 178).

Les sujets de cette recherche proviennent de deux CFER. Une direction et deux enseignants ont été rencontrés pour chacun de ces CFER. Le groupe de participants se compose donc de six personnes (deux directions et quatre enseignants) qui ont été interviewées dans le cadre de cette étude. Dans ce processus de sélection, il est bon de mentionner que le *Réseau québécois des CFER* tenait à être informé de notre démarche et du lieu sélectionné dans le but de nous donner l'autorisation nécessaire pour effectuer cette étude. La sélection des participants s'est effectuée pour le premier CFER par une approche directe du chercheur. Nous leur avons demandé s'ils souhaitaient participer de façon volontaire à cette étude. Dans le cas du deuxième établissement, nous avons approché nous-même la direction qui nous a désigné les deux enseignants. Nous nous sommes assurés que ces derniers étaient disposés à nous rencontrer.

3.4 L'élaboration d'un questionnaire

Dans la conception d'un questionnaire, Deslauriers (1991) suggère environ une douzaine de questions pour orienter la discussion. Savoie-Zajc (2000) mentionne que le questionnaire peut être constitué de questions préalablement définies regroupées en fonction des thèmes retrouvés dans le cadre théorique. C'est d'ailleurs ce que nous avons fait. En tenant compte du déroulement de l'entrevue, le chercheur peut s'ajuster en posant des questions supplémentaires afin de bien saisir la nature des propos. Savoie-Zajc soutient que l'entrevue permet « d'entrer en contact avec un interlocuteur, de rechercher un accès à l'expérience de l'autre, d'identifier et de comprendre ses

perspectives au sujet de questions étudiées et ce, d'une façon riche, descriptive et imagée » (2000, p. 182-183).

3.5 Les entrevues semi-dirigées

Notre étude cherche à comprendre et à cerner l'exercice du leadership existant dans deux établissements CFER. Pour ce faire, nous nous baserons sur le discours des directions et des enseignants quant à leurs perceptions du leadership. Pour y parvenir, nous aurons recours à l'élaboration d'un questionnaire de type « ouvert » administré en personne qui nous permettra d'explorer nos questions de recherche. Werner et Schoepfle (1987) mentionnent que ce type de méthode permet de recueillir des données valides sur les opinions et les idées des sujets interviewés. L'entrevue est un moyen pour le chercheur de confronter sa perception de la signification attribuée aux événements à celles que les sujets expriment eux-mêmes. Cette cueillette de données vise à obtenir des descriptions aussi fidèles et détaillées que possible sur les perceptions des directions et des enseignants travaillant dans ces établissements CFER.

Dans les faits, l'entrevue permet au chercheur d'intervenir auprès des sujets lors de son témoignage. Dans le cas où les propos des participants ne seraient pas suffisamment clairs, le chercheur peut intervenir et demander d'élaborer ou de clarifier les passages obscurs du discours. Afin de recueillir le maximum d'informations, le chercheur se doit d'établir un

climat de confiance entre lui et les participants. Une attitude empathique permet l'instauration de ce climat.

De son côté, Spradley identifie douze composantes nécessaires à la structure d'une entrevue à caractère ethnographique, visant la reconstitution de la signification que donne l'acteur à un phénomène donné. Ces douze composantes sont :

« Les présentations; l'explication de l'objet de la recherche; le questionnement ethnographique; la relation intervieweur / interviewé asymétrique en faveur du second; la manifestation de l'intérêt suscité par le témoignage; la manifestation de l'ignorance de l'intervieweur face aux informations obtenues; la répétition des explications; la répétition des informations dans les termes du répondant; l'utilisation du langage de l'informateur; la création de situations hypothétiques pour découvrir le langage du répondant; le questionnement sur un mode amical; les remerciements» (1979, p. 67-68, traduction libre de l'auteur).

3.6 L'instrument de mesure : un questionnaire de type « ouvert »

Pour mener à terme cette étude, deux questionnaires de type « ouvert » ont été utilisés. Cette cueillette de données a nécessité l'élaboration de ces deux questionnaires. Les deux instruments ont été conçus par l'auteur de cette recherche. Pour l'élaboration de ces instruments, nous nous sommes appuyés sur les recherches dans le champ du leadership. Nous avons élaboré ces guides à partir de la typologie des distinctions entre la notion de leader et la notion de manager de St-Germain (2002) et du questionnaire de Bennis et Townsend (1995) intitulé « Le plan de 21 jours » (voir l'Appendice B).

Par souci de rigueur dans notre travail et comme le recommande le quatrième critère de Savoie-Zajc (2000), nous avons validé les questionnaires de cette recherche par des experts externes en administration scolaire avant de les expérimenter. Ceci représente un premier prétest. Selon l'approche qualitative, la validation par un expert assure une plus grande fiabilité. Huberman et Miles (1991) soutiennent que la stabilité de l'instrument est importante dans la recherche et que les compétences du chercheur viennent témoigner de la validité et de la fiabilité de la recherche. Ces experts comptant plus de vingt années d'expérience sont des chercheurs reconnus en administration scolaire et bénéficient de plusieurs subventions de recherche.

Nous avons donc reçu l'aval de ces experts externes en administration scolaire. Suite à leurs suggestions quant à la clarification de certaines questions, nous avons fait les quelques corrections et ajustements nécessaires. Nous avons procédé par la suite à un deuxième prétest qui consistait à vérifier notre guide auprès d'une direction-ajointe ayant à sa charge des groupes d'adaptation scolaire de niveau secondaire ainsi qu'à une enseignante travaillant en adaptation scolaire. Suite à cette deuxième vérification, nous avons procédé aux derniers ajustements avant de débiter les entrevues.

Toutes les modifications ont permis d'assurer la rigueur et la qualité de nos deux questionnaires. Cette phase de prétest a révélé le fait que les instruments répondaient très bien aux objectifs poursuivis par cette étude. Les personnes ont pu décrire spontanément

leurs perceptions du leadership, tout en faisant ressortir les différentes caractéristiques de leur leadership en milieu éducatif.

Le questionnaire pour les directions et le questionnaire pour les enseignants sont constitués de quatre thèmes et comptent respectivement 37 et 26 items. Ces thématiques sont composées de questions ouvertes. Selon Merriam (1988), l'entrevue est nécessaire lorsqu'il n'est pas possible pour le chercheur d'observer directement un comportement, un sentiment ou comment les gens interprètent la réalité autour d'eux. Selon Stake, « l'entrevue est le principal chemin afin d'accéder à cette réalité ». (1995, p. 64, traduction libre de l'auteur). Elle est considérée comme une conversation ayant l'intention de soutirer de l'information.

3.7 Le déroulement des entrevues

Les données ont été recueillies lors d'entrevues tenues entre la mi-février et la mi-avril 2003. Chaque participant a été rencontré une fois en entrevue individuelle par le responsable de la présente recherche. Ces entrevues se sont déroulées dans les locaux des institutions d'enseignement concernées au cours des heures régulières de classe.

La durée moyenne des entrevues est d'environ soixante à quatre-vingt-dix minutes. Chaque entrevue avec les six sujets comporte une première phase destinée à informer le participant de l'objectif de la recherche, des modalités de sa participation, des mesures prises pour assurer la confidentialité des données et solliciter son consentement. Pour ce dernier point,

il est possible de consulter ce document à l'appendice A. Cette première étape avait pour but d'instaurer un climat de confiance qui favorise le dévoilement d'informations portant sur le leadership et les perceptions que le participant ou la participante avait à cet égard.

La seconde phase de l'entrevue est consacrée à la description par le participant de ses perceptions du leadership dans son établissement CFER. Chaque entrevue a été enregistrée et retranscrite mot pour mot. L'entrevue se veut une conversation souple dirigée par le chercheur dans le but d'amener le participant à décrire aussi complètement que possible ses perceptions du leadership. Kvale mentionne sur ce point que :

« Le but de l'entrevue de recherche qualitative est de comprendre les thèmes du monde de la vie quotidienne, à partir du point de vue même du sujet [qui en fait l'expérience]. Cette entrevue vise à obtenir une description du vécu de la personne interviewée. [...] Le responsable de l'entrevue définit la situation, introduit des thèmes de l'entretien, et à travers des questions subséquentes, il dirige le cours de l'entrevue [...] en se référant à un guide d'entrevue qui focalise sur certains thèmes, et qui peut inclure des questions [incitant le sujet à décrire son vécu en regard de ces thèmes] » (1996, p. 5-6).

Suite à la réalisation des entrevues, le chercheur a initié une courte discussion téléphonique pour, dans un premier temps, remercier les participants et, dans un deuxième temps, obtenir les renseignements généraux suivants : âge, années d'expérience en milieu scolaire, années d'expérience dans un établissement CFER.

Dans les jours qui ont suivi ces entrevues, le verbatim de la description des six participants enregistrées, qui constitue le matériel de base de l'analyse de données, a ensuite fait l'objet d'une transcription en format manuscrit. Cette opération a été effectuée par le chercheur

qui, ayant réalisé les entrevues, est davantage en mesure de transcrire fidèlement le discours de chacun des sujets. Ceci a été fait en reproduisant le plus exactement possible chaque témoignage, sans toutefois noter les exclamations et les silences des sujets.

3.8 Le traitement des données

Huberman et Miles (1991) définissent globalement le processus d'analyse qualitative en trois étapes, soit à organiser le matériel (le codage), à présenter les données et à vérifier les conclusions. Il est important de retenir que, pour ces auteurs, il ne s'agit pas d'un processus linéaire où il s'agirait d'abord de procéder au codage, ensuite à la présentation et enfin à la vérification. Il s'agit plutôt, pour eux, d'une dynamique itérative où le codage de certains éléments du discours incite le chercheur à faire une première tentative d'organisation et ensuite retourner aux données mêmes du corpus pour en apprécier la pertinence.

L'analyse du corpus des entrevues s'inspire de l'analyse des contenus. Selon Van der Maren (1995), l'analyse de contenu vise à faire ressortir les perceptions que les sujets ont transmises lors des échanges pour ensuite les relier aux objectifs de notre recherche. Par la suite, nous avons procédé au traitement de notre corpus en utilisant la méthode de l'analyse de données textuelles effectuée par le logiciel *Alceste* (Reinert, 1993).

De façon plus spécifique, le logiciel *Alceste* est un logiciel d'analyse de données textuelles. Cette méthode utilise l'analyse statistique de mot et l'analyse factorielle. Issu des travaux

de Reinert (1983, 1993), le logiciel *Alceste* permet d'objectiver des intuitions que le chercheur pourrait avoir vis-à-vis d'un corpus tout en mettant en évidence certains aspects qu'une analyse manuelle ne relèverait sans doute pas. Ce logiciel offre aussi l'opportunité d'effectuer l'analyse d'entretiens, de questions ouvertes d'enquêtes dans des domaines aussi variés d'approche qualitative que dans la socio-psychologie et les sciences appliquées.

Le logiciel *Alceste* permet aussi de faire des liens entre les variables retenues et les principaux mondes de représentations identifiés. Ce logiciel nous a permis d'utiliser la statistique textuelle et de distinguer plus précisément les liens qui existaient entre les données recueillies, les principales caractéristiques des participantes et participants ainsi que celles des deux milieux étudiés. Outre l'analyse statistique textuelle, nous obtenons une analyse factorielle. Benzecri (1973) soutient que l'analyse factorielle tient une place primordiale parce qu'elle permet d'établir des représentations géométriques qui transforment en distances euclidiennes des proximités statistiques entre éléments. À partir d'une analyse factorielle, il est possible d'identifier sur les graphiques des regroupements, des oppositions ou des tendances directionnelles. Nous obtenons ainsi des traces de vocabulaires significatives qui, modélisées dans un tableau contenant les énoncés en ligne, portent la marque du sujet et en colonne les mots ou lexèmes, qui renvoient à des objets du monde sans aucunement préjuger de la « réalité » de ces objets.

Pour Reinert :

« [...] Un énoncé traduit davantage un point de vue particulier plutôt qu'une représentation, le point de vue : impliquant en son centre l'existence d'un « sujet » dans une certaine modalité du faire ou de l'être. [...] Notre hypothèse consiste justement à considérer le vocabulaire d'un énoncé particulier comme une trace pertinente de ce point de vue. Il est à la fois la trace d'un lieu référentiel et d'une activité cohérente du sujet-énonciateur. Nous appelons mondes lexicaux, les traces les plus prégnantes de ces activités dans le lexique » (1993, p. 11).

L'objectif poursuivi lors de cette phase d'analyse consiste à quantifier un texte pour en extraire les structures signifiantes les plus fortes. Selon Reinert (1983, 1993), les recherches ont montré que ces structures sont étroitement liées à la distribution des mots dans un texte et que cette distribution se fait rarement au hasard. Décrire, classer, assimiler, synthétiser automatiquement un texte, telles sont les capacités du logiciel *Alceste*.

Ce logiciel d'analyse statistique comptabilise les mots en recherchant leurs co-occurents et en formant des classes. Il est aussi possible d'obtenir une classification hiérarchique descendante. Le logiciel fractionne de façon successive le texte et en extrait des classes de mots représentatives.

Certains chercheurs peuvent être inconfortables avec l'utilisation du logiciel *Alceste* qui utilise la statistique et l'analyse factorielle greffées à une recherche de nature qualitative. Deux paradigmes qui à première vue peuvent sembler incompatibles. Loin de relancer le débat entre la recherche qualitative et la recherche quantitative, nous tenons à préciser que l'utilisation de ce type de logiciel nécessite un corpus extrait d'un discours. Il s'agit ainsi d'une cueillette de données de nature qualitative. Ce qui nous intéresse, c'est de pouvoir

triangler nos données avec ce logiciel et y apporter des précisions certes, de nature quantitative. C'est pour cette raison qu'à la lumière des travaux de Benzecri (1973), nous croyons que l'utilisation du logiciel *Alceste* permet de trouver un équilibre entre la recherche qualitative et quantitative dans le traitement de nos données.

Il ne faut pas oublier que ce logiciel, ainsi que notre analyse manuelle, constituent une méthode parmi tant d'autres. Toutefois, ce choix nous a permis de tenter de bien rendre compte des sujets étudiés et à nous mener vers les buts que nous nous étions fixés en termes d'aboutissement de notre travail de recherche.

3.9 Les limites de l'étude

Par cette recherche, nous voulions identifier et cerner le modèle de leadership existant dans deux établissements CFER. En choisissant l'entrevue comme méthode de collecte de données, nous sommes conscients que les participants peuvent être influencés par de nombreux facteurs (psychologiques, sociaux, culturels, personnels) qui créent un biais dans le dévoilement de leur propos. Il s'agit ici d'une première limite. Ces facteurs peuvent aussi être évolutifs et changeants dans le temps, dans le sens où certains événements récents ou lointains peuvent influencer la teneur de leur discours. Le chercheur ne peut que saisir partiellement la vision des participants de l'étude, compte tenu du bref entretien qu'il a avec ces derniers.

Une seconde limite vient du fait que nous n'avons pas été entièrement libres de choisir les établissements CFER, du moins pour un en particulier. En effet, lorsqu'un chercheur souhaite mener une étude, l'approbation du *Réseau québécois des CFER* est nécessaire. Les dirigeants de ce réseau nous ont recommandé un CFER en particulier. Quant au second, nous avons décidé d'approcher un établissement qui est encore sous l'appellation CFER mais qui se distingue du modèle envisagé par les dirigeants du *Réseau québécois des CFER* et tend à s'éloigner du modèle original.

Une troisième limite à cette étude nous est apparue en raison du caractère organisationnel souvent unique d'un CFER à l'autre. Il devient par conséquent difficile de prédire qu'un tel leadership est en vigueur partout. Les grands principes CFER pourraient être respectés selon différents degrés d'un établissement à l'autre.

Enfin, une dernière limite dans cette étude tient au fait que nous avons seulement choisi deux établissements CFER. Par conséquent, ce petit échantillon ne nous permet pas de généraliser nos résultats à l'ensemble des établissements CFER. L'objectif de cette recherche n'est pas d'aboutir à des certitudes et de favoriser ainsi la généralisation des résultats. Peu importe son ampleur, une telle étude en éducation aide à mieux comprendre une réalité scolaire et sociale complexe et encore mal connue. La valeur de cette étude de cas tient dans son caractère unique.

Chapitre IV

TRAITEMENT ET ANALYSE

Introduction

Dans le présent chapitre, nous présenterons d'abord les données recueillies lors des entrevues et traitées par le logiciel *Alceste*, un logiciel d'analyse de données textuelles. Ainsi, il sera possible d'y voir l'arbre de classification descendante hiérarchique et les quatre classes propres à chacun des mondes de représentation des sujets interviewés au cours des entrevues. Nous compléterons ce chapitre en dégagant l'analyse et l'interprétation des données.

4.1 L'échantillon de cette étude

Dans le cadre de l'expérimentation, nous avons choisi deux CFER². Pour des raisons de confidentialité, nous ne pouvons divulguer explicitement les noms des CFER. Par contre, nous tenons à préciser quelques éléments propres aux deux établissements visités.

Dans un premier temps, nous avons rencontré la direction et les enseignants d'un CFER qui n'a pas sa propre charte d'établissement. Situé en milieu urbain, ce CFER occupe des locaux dans une école secondaire où fréquentent environ 1500 élèves. La direction a la responsabilité des groupes d'adaptation scolaire et supervise une quinzaine d'enseignants,

2- À ce sujet, voir le tableau 3 en page 50 qui recense les CFER existants.

dont deux qui interviennent au CFER. Le volet entreprise de ce CFER tourne autour des secteurs écologique et artistique. Pour les besoins de notre recherche, ce CFER sera identifié comme étant le CFER A.

Dans un second temps, nous nous sommes présentés dans un autre CFER qui possède sa propre charte d'établissement. Aussi en milieu urbain, ce CFER occupe ses propres locaux. En plus des opérations du CFER, la direction supervise deux autres établissements scolaires et doit, par conséquent, s'absenter quelques jours par semaine. Le volet entreprise de ce CFER est très bien articulé et lié à des entreprises québécoises. Pour les besoins de notre recherche, ce CFER sera identifié comme étant le CFER B.

4.2 La présentation des données

Pour cette partie de chapitre, nous présenterons les données obtenues à la suite des entrevues et du traitement des verbatims avec le logiciel *Alceste*. Ainsi, nous apporterons des précisions en ce qui a trait à l'arbre de la classification descendante hiérarchique, la description des mondes de représentation, et l'analyse factorielle des correspondances.

4.2.1 L'arbre de la classification descendante hiérarchique

Avant de soumettre les documents à l'analyse, les verbatims des entrevues ont d'abord été divisés en unités de contexte initiales. À l'aide d'une ligne étoilée, c'est-à-dire à partir de l'insertion de paramètres qui permettent de marquer les mots qui sont indispensables en

Selon Lapointe et Rouré, il est possible d'obtenir l'arbre des classes « à partir du vocabulaire spécifique en fonction d'une significativité décroissante de la distribution mesurée à l'aide d'un Khi carré » (1998, p. 11). Sur le plan statistique, Spiegel (2002) définit le Khi carré comme étant une unité qui mesure la disparité entre les effectifs observés et théoriques. Pour ce traitement, nous remarquons que le logiciel *Alceste* fait une nette distinction dès le départ entre le discours de la classe 2 et les trois autres. En d'autres mots, cela signifie que le discours de la classe 2 est différent des classes 1, 3 et 4. Par la suite, ce sont les classes 1 et 4 qui se distinguent de la classe 3. La classe 1 (141 unités de contexte élémentaires) et la classe 4 (125 unités de contexte élémentaires) se différencient donc entre elles tout en étant reliées. Elles s'opposent à la classe 3 (60 unités de contexte élémentaires) et à la classe 2 (121 unités de contexte élémentaires) qui se démarquent des trois autres classes. Nous remarquons que, dans le discours de nos six participants, il y a quatre mondes de représentation.

4.2.2 La description des quatre classes

Le tableau 8 décrit le contenu de chacune des classes en donnant les principaux vocables qui leur sont associés par ordre de grandeur de Khi carré décroissant.

Tableau 8
Les principaux vocables classés par ordre de grandeur
de Khi carré décroissant

Classe 1 (141 uce)		Classe 2 (121 uce)		Classe 3 (60 uce)		Classe 4 (125 uce)	
Khi carré	Mots	Khi carré	Mots	Khi carré	Mots	Khi carré	Mots
33,74	idée	50,68	programme	58,29	décision	48,94	trouver
28,41	niveau	48,23	année	51,62	prise	23,66	procédure
23,99	direction	46,02	éducation	45,83	prendre	23,10	aimer
23,03	enseigner	36,07	secondaire	40,23	leader	22,99	gens
22,89	conforme	30,38	adaptation	35,88	entreprise	22,99	aller
22,77	ouvert	29,60	an	34,39	pouvoir	20,87	besoin
22,20	original	27,92	physique	33,67	contrôler	19,54	tendance
22,20	règle	24,43	premier	32,61	lundi	18,58	capable
16,52	humain	23,28	ministère	32,61	kiosque	18,32	erreur
16,23	professeur	22,46	service	32,61	quincaillerie	18,32	risque
15,43	respecter	21,95	apprentissage	26,03	exercer	16,92	solution
14,34	secteur	19,42	régulier	26,03	rejoindre	16,92	établir
13,99	positif	19,16	alternatif	25,58	expérience	13,63	essayer
13,20	encourager	19,16	ispj	19,82	sens	13,54	comprendre
12,77	organisation	17,87	scolaire	19,48	unique	13,03	ensemble
12,55	réseau	17,78	jour	19,48	rattraper	13,03	résultat
11,81	parent	16,67	jeune	19,48	mobilisation	11,77	accepter
11,81	entendre	16,39	volet	16,88	matin	11,31	plan
11,81	base	16,39	université	16,88	nécessaire	11,31	objectif
10,97	immédiat	13,62	cinquième	14,20	responsable	9,08	faire
10,97	quotidien	13,62	poste	13,17	négociier	8,97	meilleur
10,97	point	13,62	réforme	12,73	équipe	8,97	chance
10,97	toucher	13,62	intégrer	9,44	but	8,95	permettre
10,65	changement	13,62	école	9,44	gérer	8,95	gestion
9,66	information	13,09	groupe	9,44	surveiller	7,78	pièce
9,09	grand	11,96	cours	8,46	sentir	7,78	compétent
9,09	rapide	10,87	plein	7,61	place	7,78	bien-être
9,00	penser	10,87	deuxième	7,37	négatif	7,78	cœur
8,86	conseil	10,87	entrevue	7,37	carte	7,57	donner
8,81	difficile	10,87	écrire	7,37	table	7,47	travail
8,76	rétroactif	10,87	préparer	7,37	mobiliser	7,12	développement
8,76	argent	10,87	ancien	7,37	ramener	7,12	bonne
8,76	bureau	10,87	suppléance	7,37	rassurer	7,06	problème
8,43	différent	9,75	enseignement	7,37	vérifier	6,83	connaître
7,59	ligne	9,75	gang	7,37	déléguer	6,80	simple
7,36	manière	8,14	complet	7,27	classe	6,80	avancer
7,12	compte	8,14	français	7,00	réunion	6,80	conformer
7,12	développer	8,14	stage	6,40	ligne	6,67	plateau
7,12	rendre	8,14	accompagner	6,18	directeur	6,67	apercevoir
7,12	suivre	8,14	réaliser	5,30	tâche	6,67	expliquer
7,07	parler	7,18	scolarisation	5,30	confiant	6,11	fois

À partir de l'analyse du vocabulaire classé par ordre de Khi carré et des unités de contexte élémentaires, il est possible de regrouper pour chaque classe certains vocables et d'en dégager des thématiques. Le tableau 9 permet de visualiser les thématiques des quatre classes.

Tableau 9

Les thématiques des 4 classes

La classe 1 : (141 uce)	l'innovation, l'encadrement pour les enseignants, la communication, la structure organisationnelle.
La classe 2 : (121 uce)	la structure organisationnelle, les services aux élèves, le désir de réalisation.
La classe 3 : (60 uce)	les actions de la direction, l'autonomie accordée aux enseignants, les activités du CFER.
La classe 4 : (125 uce)	les actions de la direction, les éléments de fonctionnement, la dimension affective.

4.2.2.1 La classe 1

La classe 1 est la plus lourde (141 uce) comparativement aux autres classes. Elle se rattache spécialement à un discours venant des enseignants (Khi carré = 86.75) qui sont âgés entre 31 et 35 ans (Khi carré = 128.68 et 2.52), qui ont entre 6 et 10 années d'expérience dans le monde de l'éducation (Khi carré = 128.68 et 2.52) et qui possèdent entre 6 et 10 années d'expérience dans un établissement CFER (Khi carré = 128.68 et

2.52). L'analyse du vocabulaire³ de cette classe, resitué dans le contexte du discours du participant, permet de dégager un monde de représentations centrées sur l'innovation, l'encadrement, la communication et la structure organisationnelle :

- *L'innovation* : idée, ouvert, original, encourager, toucher, changement.
- *L'encadrement pour les enseignants* : conforme (au modèle développé par la direction), règle, humain, ligne (de pensée, de conduite), suivre (avec souplesse le processus).
- *La communication* : enseigner, positif, quotidien, information, rétroactif, parler.
- *La structure organisationnelle* : secteur, organisation, réseau, base, bureau, conseil (d'administration).

Ces enseignants de la classe 1 discutent à la fois de l'importance de l'encadrement dans un environnement CFER (conforme, règle, ligne de pensée) que de l'importance accordée à l'innovation (idée, ouvert, original). Voici quelques exemples d'unités de contexte spécifiques de la classe 1 choisis par le logiciel *Alceste* et qui mettent en évidence les mots spécifiques à cette classe :

- « Je dirais que [la direction] est toujours ouverte à nos idées » (C-7-6).
- « Il faut qu'il y ait une conformité au niveau des règlements, parce que si chaque enseignant fonctionne différemment, ça devient difficile » (C-9-22).
- « [L'information] est transmise verbalement. Ça se fait bien. Ça se fait rapidement. Étant donné la proximité de nos bureaux, on est quotidiennement en dialogue, en communication. Je pense que l'information se transmet très bien » (C-12-2).
- « Je te dirais qu'au niveau des règlements du secteur, c'est un des points de repère de [la direction]. C'est bien important pour [la direction] que chaque groupe fonctionne de la même manière » (C-9-20).

3- En faisant référence au tableau 8 « Les principaux vocables classés par ordre de grandeur de Khi carré décroissant », nous avons situé chaque vocable dans son contexte.

4.2.2.2 La classe 2

Cette classe est plutôt représentative des femmes (Khi carré = 47.77), à la fonction de direction (Khi carré = 7.07), âgées entre 51 et 55 ans (Khi carré = 65.46), ayant une expérience entre 36 et 40 ans dans le milieu de l'éducation (Khi carré = 65.46) et qui comptent entre 6 et 10 années d'expérience dans un environnement CFER (Khi carré = 65.46). Les thématiques dégagées des vocables portent sur la structure organisationnelle, les services aux élèves et le désir de réalisation :

- *La structure organisationnelle* : programme, adaptation, ministère, régulier, école.
- *Les services aux élèves* : service, alternatif, ispj, volet, intégrer, stage, scolarisation.
- *Le désir de réalisation* : éducation, jeune, écrire, préparer, accompagner, réaliser.

Quelques unités de contexte choisies par le logiciel *Alceste* qui illustrent cette classe sont les suivantes :

- « Je savais déjà que j'ouvrais des programmes pour les scolariser jusqu'à la cinquième secondaire » (A-2-19).
- « Et ce n'est pas fini. Il y a beaucoup de choses. Il manque encore des volets aux services alternatifs dont les arts que j'aimerais bien intégrer ici » (A-2-27).
- « J'essaie de réaliser une jeunesse heureuse qui va se prendre en main, qui va travailler » (A-7-5).
- « Je crois qu'il est capable de relever les défis, de se prendre en main. Et à ce moment là, c'est là que je l'accompagne en vérifiant à ce qu'il ne dépasse pas ses capacités. C'est une mesure de protection, ce n'est pas une mesure de surveillance » (A-4-25).

4.2.2.3 La classe 3

Cette classe représente les enseignants (Khi carré = 3.14) âgés entre 31 et 35 ans et 46 et 50 ans (Khi carré = 35.63 et 19.63), qui ont une expérience qui varie de 6 et 10 ans et 16 et 20 ans en éducation (Khi carré = 35.63 et 19.63) et qui possèdent une expérience

d'enseignant de 3 ans dans un établissement CFER (Khi carré = 35.63 et 19.63). Leurs représentations se réfèrent aux actions de la direction, à l'autonomie accordée aux enseignants et aux activités propres au CFER :

- *Les actions de la direction* : leader, contrôler, exercer, mobilisation, sentir (intuition), surveiller, ramener, rassurer, vérifier, déléguer.
- *L'autonomie accordée aux enseignants* : décision, pouvoir, responsable, négocier, équipe, but, gérer, carte (blanche), classe, tâche, confiance.
- *Les activités du CFER* : entreprise, lundi (réunion le matin), kiosque, quincaillerie.

Ces enseignants de la classe 3 mettent l'accent dans leur discours sur les actions de la direction (contrôler, mobiliser) et sur l'autonomie qui leur est accordée (décision, pouvoir, équipe). Voici quelques exemples d'unités de contexte spécifiques de cette classe choisis par le logiciel *Alceste* :

« [La direction] exerce un peu plus de contrôle avec certains membres de l'équipe. Mais il faut qu' [elle] l'exerce. Ce n'est pas un contrôle [...] pour abaisser. C'est un contrôle dans le but d'un bon fonctionnement de l'entreprise, dans le bon fonctionnement de la classe » (F-7-17).

« C'est plutôt une mobilisation. Mais il va y avoir un certain contrôle encore sur deux individus qui ne se mobilisent pas avec les autres » (E-12-37).

« Moi, j'ai des responsabilités. Il n'y a pas une décision qui est prise là-dedans sans que je sois au courant. C'est moi qui négocie les prix des kiosques, pas personne d'autre et même pas le directeur » (E-12-46).

« Ici, [l'entreprise] prend énormément de place. C'est une grosse *business*. On ne peut pas gérer ça comme un autre CFER qui peut tout arrêter à un moment donné. Nous, il faut toujours que ça roule » (E-4-28).

4.2.2.4 La classe 4

Cette classe est plutôt représentative d'une direction en particulier (Khi carré = 69.83), de sexe masculin (Khi carré = 23.50), âgée entre 46 et 50 ans (Khi carré = 130.41) et qui travaille dans un établissement CFER depuis 1 et 5 ans (Khi carré = 130.41). La

représentation de son discours se réfère aux actions que cette personne prend, aux éléments de son fonctionnement et à la dimension affective :

- *Les actions de la direction* : trouver, établir, essayer, comprendre, faire, donner, travail, conformer, expliquer.
- *Les éléments de fonctionnement* : procédure, besoin (adaptabilité), erreur, risque, solution, ensemble (équipe), résultat, plan, objectif, développement, problème, plateau (tâche).
- *La dimension affective* : aimer, gens, meilleur, chance, bien-être.

Le discours de cette personne à la direction de l'établissement CFER reflète à la fois une dimension de fonctionnement mécanique (système, gestion, procédure, cadre) et une dimension affective (besoin, bien-être, plaisir). Voici quelques exemples d'unités de contexte spécifiques de la classe 4 choisis par le logiciel *Alceste* :

« On essaie de travailler pour arriver à des contrôles de résultats où on va être capable de mesurer notre travail. C'est des choses qui m'importent beaucoup. Je trouve ça très important, où la personne va savoir pourquoi elle travaille et les objectifs avec lesquels on travaille, dans quelle proportion on va avoir donné quoi » (D-12-10).

« Chaque personne est responsable de son secteur et à chaque lundi matin, on fait le planning de semaine où on va voir qui est le plus sollicité en fonction des besoins dans l'entreprise et aussi en fonction des besoins pédagogiques » (D-2-31).

« Présentement, comme direction d'écoles, c'est une structure qui est particulière dans la direction d'usine et en plus de ça, la direction de trois plateaux. Je pense qu'il faut que je sois très centré sur les projets de chaque école » (D-6-17).

« Ce qu'on aimerait faire, c'est de redevenir ce que le CFER d'origine était, non pas être à la remorque des autres mais d'être en avant. On aimerait redevenir un incubateur de recherche » (D-4-2).

4.4.3 L'analyse factorielle

Le traitement des données par le logiciel *Alceste* a aussi permis de dégager une analyse factorielle des correspondances dans le but d'associer le vocabulaire de chacune des

quatre classes selon deux axes. Ces axes ont été nommés à partir de l'interprétation du vocabulaire que nous avons faite, ce qui nous permet de distinguer les correspondances et les oppositions propres à ces quatre classes (Figure 3).

Figure 3

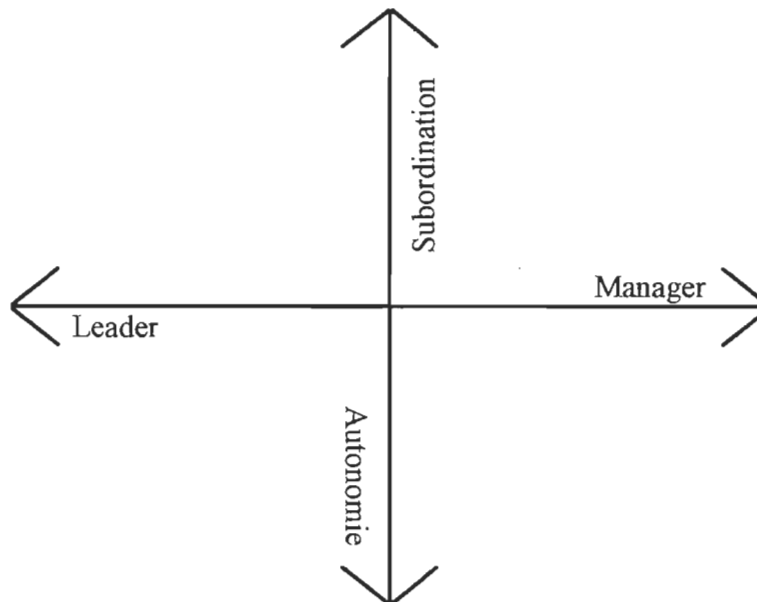
L'analyse factorielle des correspondances

20		différent	développer	professeur	
19		ouvert	rendre	base organisation	
18			parent	niveau suivre	
17			conforme	vue difficile	
16			idée	secteur #01 enseigner	
15			grand	point règle	
14			humain	compte information	
13				manière	
12			peut-être	chose penser	
11				réseau	
10					
9		parti			
8		horaire	formation	parler	
7		cours	groupe		
6			enseignement scolaire		
5			jour	physique	
4			alternatif	adaptatif	
3		an	secondaire	programme	
2		#02	apprenti	éducation	
1			service	ministère	
0				part ligne	
1		gang	premier	jeune	
2					
3			sentiment		
4				réunion essayer	
5				développement	
6			classe	apercevoir	
7			travail	connaître simple gérer gestion	
8				surveiller nécessaire	
9			donner	meilleur est-ce plateau	
10			chance	#04 but place tendance	
11			accepter plan	aller type ensemble établir	
12			table matin	prise #03 objectif aimer bonne	
13				sens quincaillerie décision	
14			faire	besoin gens trouver leader	
15				pouvoir sentir solution	
16			équipe	responsable prendre	
17				capable	

À partir de l'analyse factorielle des correspondances, nous avons nommé les deux axes de ce plan cartésien (Figure 4).

Figure 4

Les deux axes de l'analyse factorielle
des correspondances



L'axe horizontal, que nous avons nommé « axe de distinction entre le leader et le manager », tel que soulevé par St-Germain (2002), révèle qu'il existe dans le discours deux manières de gérer un CFER par les deux directions rencontrées au cours de cette étude. Dans les quadrants de droite, le discours est davantage centré sur des éléments qui font référence à la gestion d'une organisation. Ainsi, le discours de la classe 1 reflète des éléments traitant de la structure de l'organisation et de l'encadrement qui s'y retrouve, le

discours de la classe 3 relate quelles sont les activités du CFER et le discours de la classe 4 évoque sur quels éléments la direction positionne son fonctionnement dans l'organisation. De plus, il existe un discours commun aux classes 3 et 4 quant aux actions qui sont prises par la direction pour s'assurer de la bonne conduite de l'organisation.

Pour ce qui est du discours retrouvé dans les quadrants de gauche, il est principalement celui de la classe 2 et il est davantage orienté sur des éléments du leadership. Bien que certaines parties du discours de cette classe touchent aussi à des notions de gestion en faisant référence à la structure de l'organisation, il demeure évident que le discours de la classe 2 laisse transparaître la nature du leader par la façon dont cette direction souhaite réaliser des projets en éducation pour ses élèves.

Au niveau de l'axe vertical, nommé « axe de distinction entre le niveau de subordination et d'autonomie », nous remarquons que les classes 1 et 2 se retrouvent dans les quadrants supérieurs, ce qui dénote une plus grande subordination entre la direction et les enseignants de ce CFER. Le discours de la classe 1 laisse entrevoir les notions d'encadrement et de communication démontrant l'existence d'une telle relation entre les membres de l'organisation.

À l'opposé, le discours des classes 3 et 4 se situe dans les quadrants inférieurs, ce qui révèle que le niveau d'autonomie est beaucoup plus élevé pour ces deux classes.

D'ailleurs, le discours de la classe 3 est significatif sur ce sujet puisque qu'il ressort des entrevues que ces enseignants bénéficient d'une autonomie importante, autonomie qui leur est accordée par la direction de leur CFER.

4.3 L'interprétation des résultats

Pour l'interprétation des données, nous allons illustrer deux catégories de représentations que font les directions et les enseignants de chacun des deux CFER rencontrés. Pour y arriver, nous allons présenter des correspondances existantes dans le discours de ces classes. Parallèlement à ces correspondances, nous allons aussi faire référence aux éléments retenus dans notre modèle théorique.

4.3.1 Les représentations du CFER A

La première catégorie de représentations concerne le CFER A où l'analyse factorielle des correspondances nous a permis de situer sur les axes horizontal et vertical la classe 1 qui est celle des enseignants et qui se situe près de l'axe de subordination (quadrant supérieur droit). L'analyse factorielle des correspondances nous a aussi permis de situer la classe 2, soit celle de la direction, sur ces mêmes axes près de l'axe du leader (quadrant inférieur gauche). Cette première catégorie de représentation illustre un CFER où la direction dicte une ligne de conduite et les enseignants s'y conforment. Mais il ne faudrait pas croire que cette ligne de conduite est imposée. Dans sa définition du leadership, Owens (2001) parle de l'importance de ce pouvoir d'influence qu'a le

supérieur vis-à-vis de ses subordonnés. À titre d'exemple, voici les propos d'un enseignant : « Je pense qu'en arrivant, on n'a pas le choix d'adopter sa ligne de pensée parce qu'on s'aperçoit que c'est la meilleure » (C-1-24). Inspirant la confiance, cette direction agit comme un leader qui exerce une influence et oriente ses membres, comme l'ont soulevé Bennis et Townsend (1995).

4.3.1.1 Un leader

Toujours dans la perspective de notre modèle théorique, nous croyons que la direction du CFER A possède les caractéristiques du leader telles qu'avancées par Bennis et Townsend (1995) et St-Germain (2002), à savoir que le leader est une personne qui innove, est originale, développe, met l'accent sur ses membres, inspire la confiance, a une vision à long terme et se questionne. Les discours des classes 1 et 2 permettent de valider cette affirmation.

4.3.1.2 L'innovation, le développement, l'originalité

D'une manière plus concrète, des éléments du discours des classes 1 et 2 confirment que la direction du CFER A base ses actions sur l'innovation, le développement et l'originalité, trois aspects importants de sa personnalité. Les enseignants de ce CFER le confirment en disant qu' « elle a des idées très originales » (C-3-6), qu'elle « donne de l'importance à l'originalité » (B-10-41) et qu' « elle est très ouverte au niveau de l'originalité des projets, des activités que [les enseignants peuvent] planifier à travers [leur] matière » (C-9-31).

De son côté, la direction du CFER A soutient qu'elle consacre une partie de son temps à innover en adaptant les programmes du ministère de l'Éducation. Elle souhaite « les écrire de telle sorte [qu'elle] puisse déjouer le ministère pour [combler les besoins réels] des élèves » (A-3-24). Nous pouvons aussi associer ce profil à celui de l'artiste que Pitcher (1997) a défini. Cette direction, comme le fait l'artiste, se définit par son caractère inventif, intuitif et visionnaire et rejette les normes afin d'accéder à de nouveaux horizons. La direction du CFER A incite les membres de son organisation à changer leurs façons de percevoir la réalité.

4.3.1.3 Une vision à long terme

Un autre aspect qui caractérise le leader, c'est la vision à long terme qu'il a de son organisation. Il ressort du discours de la classe 2 que la direction du CFER A possède une vision à long terme de son organisation. À titre d'exemple, compte tenu de la clientèle qui éprouve de la difficulté à se scolariser dans le cheminement régulier, elle mentionne qu'« [elle] savai[t] déjà [qu'elle] ouvrirai[t] des programmes pour scolariser [les élèves] jusqu'à la cinquième secondaire. [Elle] voulai[t] le faire par étape. Donc, à chaque année, [elle] ouvrai[t] des programmes » (A-2-19). Comme le rappellent Bennis et Townsend (1995), cette façon de voir la réalité dans une perspective à long terme fait du gestionnaire un leader auprès des membres de l'organisation.

4.3.1.4 La communication

Pour donner davantage de sens à ses gestes concrets, Sergiovanni (1998) mentionne que la communication inspire le changement en milieu scolaire. Les habiletés de communicateur du leader apparaissent essentielles dans le but de convertir les visions abstraites en actions concrètes. Pour favoriser une bonne communication, la direction du CFER A a créé un environnement de travail propice aux échanges. Elle partage le même bureau que ses enseignants et ce, dans le but de fournir une rétroaction quotidienne et de communiquer rapidement les projets aux personnes concernées. Cet échange d'informations à l'intérieur d'une organisation permet de solidifier la confiance entre les membres. Et comme le rappellent Kouzes et Posner (2001), sans la confiance, le leader peut difficilement mener ses membres.

4.3.1.5 Un leader de type éducationnel

Pour ce qui est du modèle de leadership présent dans le CFER A, nous croyons que cette direction démontre les caractéristiques du leadership éducationnel. Comme le rappelle Cheng (2002), le leadership éducationnel fait référence au leadership qui est orienté sur le développement de l'apprentissage, de l'enseignement et des curriculum. La direction du CFER A incarne ce modèle. Cette dernière se définit comme une personne qui se passionne pour le développement de nouveaux programmes. Elle les écrit « de telle sorte [qu'elle] puisse déjouer le ministère pour aller chercher ce [qu'elle] veu[t], ce [qu'elle a] besoin pour l'élève » (A-3-24).

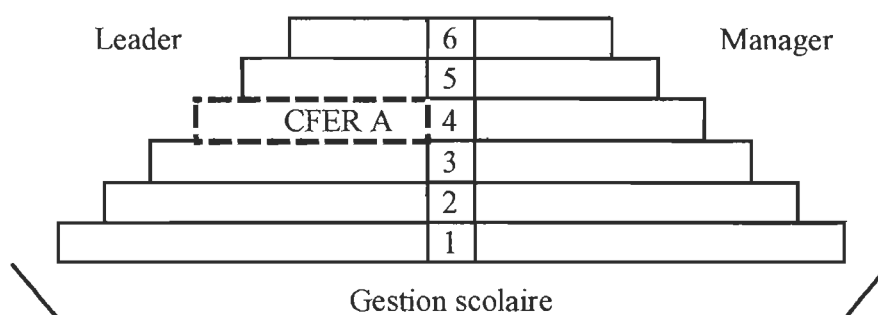
Dans sa définition du leadership éducationnel, Cheng (2002) mentionne qu'un tel leader est en mesure de bien identifier les besoins des élèves. Au cours des dix dernières années, la direction du CFER A s'est rendu compte que les élèves n'avaient pas accès à des services académiques qui répondaient à leurs besoins. C'est pour cette raison que cette direction a décidé d'offrir des services en créant des classes qui correspondent aux attentes des élèves.

De leur côté, Sergiovanni et Starratt (2002) soulignent que les leaders en éducation misent beaucoup sur le capital humain qui représente la valeur ajoutée de l'organisation scolaire. La direction du CFER A ne néglige pas cet aspect dans ses relations avec les membres de l'organisation. Comme elle le mentionne, cette personne « regarde les enseignants et [est] toujours très attentive à ce que les enseignants soient bien, qu'ils soient heureux dans leurs tâches, qu'ils soient heureux avec les élèves » (A-1-46). La direction du CFER A tient à ce que les enseignants soient aussi bien dans leur vie personnelle que professionnelle. Elle croit « en l'harmonie chez la personne » (A-3-14). Le maintien de cet équilibre est essentiel dans le bon déroulement des activités scolaires de son établissement.

Devant tous ces éléments qui ressortent des verbatims des enseignants et de la direction du CFER A, nous croyons que le modèle de leadership présent dans cet établissement scolaire se situe ainsi à l'intérieur de notre modèle théorique.

Figure 5

Le modèle théorique appliqué au CFER A

Légende

- 1- Le leadership transactionnel
 - 2- Le leadership transformationnel
 - 3- Le leadership axé sur les valeurs
 - 4- Le leadership éducationnel
 - 5- Le leadership moral
 - 6- Le leadership de service
-

4.3.2 Les représentations du CFER B

La seconde catégorie de représentations concerne le CFER B où l'analyse factorielle des correspondances nous a permis de situer sur les axes horizontal et vertical la classe 3 et la classe 4. Ces classes sont représentatives des enseignants et de la direction et elles se situent sur les axes du côté du manager et de l'autonomie (quadrant inférieur droit). Cette deuxième catégorie de représentation montre un CFER géré par une direction qui accorde beaucoup de liberté professionnelle aux enseignants, surtout au niveau des entreprises. La direction du CFER B croit que les enseignants sont en mesure de bien mener à terme leurs activités respectives. Dans sa manière d'opérer, cette dernière

attribue des tâches à chaque enseignant et ce dernier « est responsable d'un secteur. [L'équipe sait] périodiquement qui est le plus sollicité en fonction des besoins dans l'entreprise et aussi en fonction des besoins pédagogiques » (D-2-31).

4.3.2.1 Un manager

Toujours dans la perspective de la typologie de St-Germain (2002), nous avons associé le type manager à la direction du CFER B. Cette dernière possède les caractéristiques du manager telles que spécifiées par Bennis et Townsend (1995), à savoir que le manager est une personne qui administre, maintient, met l'accent sur la structure, compte sur le contrôle et s'interroge sur la manière de faire les choses. Sur ce dernier point, nous croyons qu'il s'agit d'un élément fort significatif dans le profil de la direction du CFER B. De son propre aveu, cette personne établit ses paramètres de fonctionnement en regard de procédures, de plans, d'objectifs. Pour reprendre ses mots, cette direction nous a dit : « J'ai beaucoup de fermeté au niveau des objectifs à atteindre, mais beaucoup de souplesse avec les gens qui travaillent avec moi. Je suis quand même assez exigeant au niveau des objectifs » (D-1-28). Elle ajoute aussi : « Je suis très axé sur la recherche et le développement. [...] Je vais essayer d'améliorer les processus, les procédures, les façons d'intervenir avec nos élèves » (D-1-36).

4.3.2.2 Le processus, le respect de la règle

Cette vision de la gestion se rapproche beaucoup du profil du manager tel que mentionné par Bennis et Townsend (2002). La direction du CFER B, comme le fait un manager,

élabore des cadres de travail de nature pratique. Il emploie les bons outils en fonction des situations auxquelles il est confronté. Il se sert de ses connaissances à bon escient. Une autre aspect relié à ce point, c'est que cette direction positionne ses décisions sur des éléments de logique : « Je travaille vraiment en système d'analyse. Il y a toujours une partie d'intuition et de perception mais la grande majorité du temps, [...] je vais toujours travailler par analyse de situations, essayer de voir c'est quoi les intrants » (D-2-3). Ces idées rejoignent les propos de St-Germain (2002) qui mentionne que le manager fait du processus et du respect de la règle son moteur principal.

4.3.2.3 L'efficience organisationnelle

Dans leur définition de ce qu'est un manager, Bennis et Townsend (1995) mettent en évidence que l'administrateur se sent davantage concerné par l'efficience de l'organisation. Le manager est là pour administrer son organisation. Au cours de l'entrevue, la direction du CFER B a révélé qu'il s'agit de son premier objectif : « Je pense que la première préoccupation, c'est de rentabiliser l'entreprise » (D-3-33). Ce point se rapproche aussi des propos de Covey (1996) qui souligne que le manager souhaite atteindre ses buts, obtenir des résultats.

4.3.2.4 Un leader de types transactionnel et transformationnel

Pour ce qui est du modèle de leadership présent dans le CFER B, nous croyons que cette direction présente un style de leadership qui se situe entre le leadership transactionnel et transformationnel. Bien que cette personne démontre des caractéristiques du manager, nous

estimons que cette dernière use de leadership dans ses relations avec les membres de l'organisation. Son style de leadership chevauche ces deux types de leadership tels qu'ils sont définis dans notre recension des écrits.

Dans un premier temps, nous croyons que la direction du CFER B présente des caractéristiques du leader transactionnel en raison des garanties qu'elle offre aux enseignants de son organisation. Comme le rappelle Owens (2001), il s'agit d'une facette de ce type de leadership. Le leader devrait procurer du travail aux enseignants, leur établir un environnement sécurisant et leur fournir des indices favorables sur l'organisation. À titre d'exemple, cette direction nous a mentionné au cours de l'entrevue qu'il « a une organisation dans laquelle chaque enseignant est responsable d'un secteur et [elle] essaie de protéger ça autant que possible. En autant que la personne est en mesure d'accomplir les fonctions et les tâches demandées » (D-2-26). De façon régulière, ce leader fournit des indices favorables sur l'organisation puisque tout le personnel a l'opportunité de participer « à des réunions tous les lundis matin et regarde dans chacune des entreprises [l'évolution de celle-ci] » (F-2-39). La direction du CFER B dit que cette « table de travail du lundi matin [est le moment] où on répartit le travail et où l'on dit où on en est. On a nos journées pédagogiques où on revient davantage sur le fond » (D-11-15).

Nous estimons aussi que la direction du CFER B est un leader transactionnel parce que cette dernière met l'accent sur la tâche, dans la mesure où elle est davantage pragmatique et orientée par la notion de résultats. Dans ce contexte, Yukl (1989) soutient que l'accent est

mis dans l'entreprise sur la performance et le leader tente de maximiser la productivité. À ce propos, la direction du CFER B nous a révélé qu'il s'agit de son premier objectif : « Je pense que la première préoccupation, c'est de rentabiliser l'entreprise » (D-3-33). Du côté des enseignants, eux aussi sont conscients de cette dimension organisationnelle. D'ailleurs, cela se reflète dans leur discours : « Ici, [l'entreprise] prend énormément de place. C'est une grosse *business*. On ne peut pas gérer ça comme un autre CFER qui peut tout arrêter à un moment donné. Nous, il faut toujours que ça roule » (E-4-28). Ces derniers soutiennent aussi : « On va s'en aller sur la performance de travail pour arriver à la fin de l'année et arriver à placer ces élèves-là » (E-4-17).

Dans un second temps, nous croyons que la direction du CFER B présente des caractéristiques du leader transformationnel dans la mesure où cette personne, comme le suggèrent Hoy et Miskel (1996), définit les besoins de l'organisation, crée une vision et rassemble les gens vers un but à long terme à atteindre. À ce propos, cette personne nous a confié que :

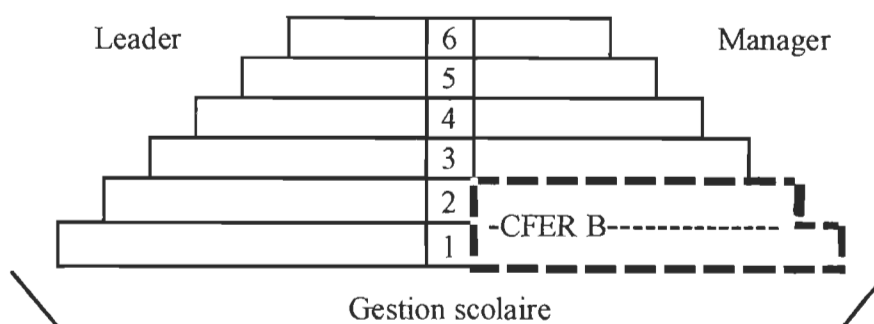
« Présentement, c'est une organisation qui est très jeune, qui est en train de se développer, qui est en train de se placer. Il y a beaucoup de travail à faire. J'avais écrit, il y a quelques années, un plan de relève pour les anciens qui sont partis. [...] Alors, [nous sommes sur la voie] de rencontrer les objectifs d'entreprise. Ça va beaucoup mieux. On a une bonne amélioration cette année. Et il nous reste à aller chercher toute la dimension pédagogique, essayer d'aller chercher ce qu'on avait avant au niveau de la structure pédagogique avec les évaluations » (D-3-9).

Enfin, nous estimons que la direction du CFER B est un leader transformationnel parce que cette personne mise sur « l'éveil du potentiel humain et sur la satisfaction de besoins d'un plus haut niveau tels l'estime et l'autonomie » (Sergiovanni, 2001, p. 136, traduction libre de l'auteur). Bien qu'elle apprécie le travail conjoint avec les membres de l'organisation, la direction du CFER B laisse beaucoup de marge de manœuvre aux enseignants. Ces derniers bénéficient entre autres d'une grande autonomie dans la conduite de l'entreprise CFER, ce qui a favorisé l'émergence de nouveaux leaders au sein du groupe d'enseignants. De son propre aveu, cette personne nous a dit qu'elle « aime ça souvent être placée en arrière plan et de regarder évoluer quelqu'un qui prend un leadership. [Elle] aime beaucoup redonner du leadership à [ses] collègues » (D-11-45). La direction du CFER B est consciente que cette situation favorise cette autonomie en raison de son absence pour la gestion des deux établissements.

Devant tous ces éléments qui ressortent des verbatims des enseignants et de la direction du CFER B, nous croyons que le modèle de leadership présent dans cet établissement scolaire se situe ainsi à l'intérieur de notre modèle théorique.

Figure 6

Le modèle théorique appliqué au CFER B

Légende

- 1- Le leadership transactionnel
 - 2- Le leadership transformationnel
 - 3- Le leadership axé sur les valeurs
 - 4- Le leadership éducationnel
 - 5- Le leadership moral
 - 6- Le leadership de service
-

4.3.3 La synthèse

Bien qu'il s'agisse de deux établissements d'appellation CFER, ces deux organisations sont dirigées par des individus qui ont des styles de gestion différents. Dans le cas du CFER A, nous estimons que la direction suit certains fondements du mouvement CFER. Cette dernière reconnaît la nécessité d'une telle organisation au sein de son établissement scolaire pour favoriser la réussite éducative des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation. Néanmoins, cette direction préfère plutôt intégrer différents programmes académiques pour rendre accessible l'école à un plus grand nombre d'élèves, créant ainsi sa propre trajectoire sur le plan académique.

Dans ce contexte, il nous apparaît que la direction du CFER A présente les caractéristiques du leader en raison :

- 1- du caractère innovateur que cette personne apporte à son organisation,
- 2- de l'importance qu'elle accorde à l'équipe d'enseignants qui l'entoure,
- 3- de la confiance qu'elle inspire dans son environnement,
- 4- de la vision à long terme que cette personne a de son organisation.

En ce qui a trait au leadership, cette direction démontre les caractéristiques du leader éducationnel parce qu'elle est orientée sur le développement de l'apprentissage, de l'enseignement et des curriculum. Cette dernière identifie les besoins académiques des élèves et les comble. Cette direction est aussi un leader éducationnel pour son organisation parce qu'elle mise beaucoup sur le capital humain des membres, autant sur le plan professionnel que personnel.

Dans le cas du CFER B, nous estimons que le volet entreprise occupe une place importante au sein de cette organisation. Toutes les activités viennent influencer le mode de fonctionnement de l'organisation. Autant la direction que les enseignants doivent composer au quotidien avec cette réalité. Il ressort du discours de ces personnes qu'il est important pour les élèves qui fréquentent le CFER de développer de bonnes habitudes de travail en vue de leur accession au marché du travail.

Dans ce contexte, il nous apparaît que la direction du CFER B présente les caractéristiques du manager en raison :

- 1- du fait que cette personne accorde beaucoup d'importance à l'efficience organisationnelle,
- 2- de son questionnement sur la manière de faire les choses,
- 3- de la façon dont elle met en valeur le processus et le respect de la règle.

En ce qui a trait au style de leadership, cette direction démontre à la fois des caractéristiques du leader transactionnel et du leader transformationnel. Cette personne est un leader transactionnel parce qu'elle offre des garanties aux enseignants de son organisation, leur établit un environnement sécurisant et leur fournit des indices favorables sur les activités organisationnelles. Nous considérons aussi que cette direction pratique un leadership transactionnel parce qu'elle met l'accent sur la tâche dans la mesure où elle est davantage pragmatique et orientée vers une gestion des résultats.

Quant à la pratique d'un leadership transformationnel, il apparaît que la direction du CFER B définit les besoins de l'organisation, crée une vision et rassemble les gens vers un but à long terme à atteindre. Cette dernière favorise l'émergence de nouveaux leaders au sein de son organisation en s'assurant de satisfaire leurs besoins.

Pour ce qui est des enseignants, leur discours révèle qu'ils ont une opportunité de participer à la réussite éducative des jeunes ayant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation.

Cependant, nous avons noté que leurs relations avec leur direction respective ne sont pas identiques. Dans le cas du CFER A, nous avons remarqué que les enseignants sont subordonnés à la direction, une subordination acceptée en raison du haut niveau de confiance à l'égard de leur leader. Quant au CFER B, nous avons senti que l'autonomie accordée aux enseignants leur permet davantage de mettre en valeur leurs habiletés et aptitudes professionnelles.

Enfin, nous tenons à préciser que la notion de pouvoir exercé dans ces deux établissements scolaires est perçue de manière positive. Les deux directions de ces CFER sont en mesure de manier leur pouvoir plus aisément parce que leurs valeurs et leurs croyances entrent en relation avec celles des membres de l'organisation. Ces derniers utilisent le pouvoir « de », une forme de pouvoir, comme le rappelle Brunner (2002), qui permet aux leaders de travailler en étroite collaboration avec les membres de l'organisation. Tous travaillent en étroite collaboration et sont davantage motivés à atteindre les buts qu'ils se sont fixés.

CONCLUSION

Nous concluons notre étude en abordant trois volets. Nous rappelons d'abord les principaux éléments de notre problématique générale, la littérature qui nous a servi à analyser nos données et une réflexion sur les résultats. Nous terminons par des recommandations personnelles sur le leadership exercé dans les deux établissements participants.

Dans l'élaboration de notre problématique générale, nous avons voulu retracer les moments forts en éducation au Québec en reconstituant l'historique de notre système scolaire. Il est bon de rappeler que la majorité de nos institutions académiques ne sont vieilles que d'une quarantaine d'années. Le ministère de l'Éducation, le Conseil supérieur de l'éducation et les commissions scolaires sont nés dans la décennie du grand changement, soit celle des années 1960. À cette époque, le désir de démocratiser l'éducation a forcé le gouvernement à créer de toutes pièces un système scolaire capable de projeter le Québec vers l'avant.

Mais ce pas vers l'avant de notre système scolaire ne s'est pas fait sans heurts. Avec les années, des études ont été menées dans le but de mieux connaître la trajectoire que prenait l'école québécoise. Parmi les constats qui ressortent de ces études, nous avons mis en évidence dans cette recherche le constat suivant : le système scolaire ne répond pas à la spécificité des besoins de la population étudiante tout entière. À preuve, les statistiques concernant les élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation connaissent une progression à la hausse au cours des décennies 1970, 1980 et 1990. Au cours de cette dernière décennie, des *États généraux sur l'éducation* ont été instaurés afin de mieux

connaître la situation et tenter de rectifier la trajectoire. Le décrochage scolaire de jeunes qui ne parviennent pas à s'épanouir dans le système scolaire québécois est un phénomène alarmant et des correctifs doivent être apportés pour remédier à cette situation.

Parallèlement à cette dimension présente dans le système scolaire, soit celle des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation, nous avons choisi d'orienter notre étude en tenant compte de deux autres éléments, tous reliés entre eux et importants en administration scolaire : le leadership et les dimensions organisationnelles via des structures atypiques.

D'une part, la création d'organisations scolaires atypiques se veut en partie une solution qui tente de mieux répondre à la spécificité des besoins de la population étudiante. Ces nouveaux modèles organisationnels permettent aux élèves de connaître un cheminement académique qui semble correspondre à leurs besoins. Pour les fins de cette étude, nous avons choisi le modèle CFER.

D'autre part, nous avons retenu le leadership à titre de problématique spécifique. Notre recension des écrits nous a permis d'approfondir les nouveaux développements en administration scolaire qui portent sur le leadership. Nous avons pu regrouper les caractéristiques du leadership qui ont cours en gestion scolaire. Ceci nous a permis d'élaborer notre propre modèle théorique offrant ainsi une contribution originale. En se basant sur les principes d'une étude de cas, nous avons pu voir la perception du leadership d'une direction d'école via les membres de son personnel et en même temps,

recueillir la vision même de cette direction. Ceci a pu se réaliser dans deux établissements CFER, deux organisations que nous qualifions d'atypiques.

Notre réflexion nous a permis de constater deux modèles de leadership très différents l'un de l'autre. Pour l'un des CFER, la direction de l'établissement présente les caractéristiques d'un leader éducationnel, modèle très près du courant américain avec les promoteurs tels que Sergiovanni (1999b), Cheng (1996) et Langlois (2002) et qui semble être celui qui est de plus en plus privilégié par les recherches. Pour l'autre CFER, la direction est identifiée comme un manager présentant à la fois les caractéristiques du leader transactionnel et du leader transformationnel. Il s'agit d'un modèle à la fois plus traditionnel lorsqu'on approfondi la littérature à cet égard. À leur manière, ces deux directions d'établissement CFER usent d'un fort leadership dans leurs relations avec les membres de l'organisation. Ils utilisent leur pouvoir de manière positive afin de faire progresser leur école respective et ce, malgré le fait que ces deux personnes aient un style de gestion différent, l'un étant manager et l'autre, leader. Les résultats de notre étude mettent en évidence que cette fonction, au sein de ces écoles, demeure importante pour le bon fonctionnement de l'équipe et de l'organisation en général. Dans un cas comme dans l'autre, les enseignants ne pourraient se priver de la présence de la direction et ceci a été unanime dans les deux établissements. Le pouvoir d'influence que ces directions ont permet de guider les enseignants sur le chemin de la réussite.

Enfin, nous croyons important de terminer notre recherche par une série de recommandations personnelles, sans prétendre à leur exhaustivité, ni nous dérober au débat qu'elles pourraient susciter. Nous puisons la source de nos idées dans trois domaines distincts mais complémentaires, auxquels cette étude de cas nous a permis de réfléchir : l'administration scolaire, les élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation et les organisations scolaires atypiques. C'est trois domaines se recoupent et se complètent. L'essentiel de ces recommandations réside dans la communication de ce qui semble représenter des avenues qui méritent d'être explorées par d'autres recherches en administration scolaire.

Notre étude nous a permis de constater, dans un premier temps, quelques lacunes à l'égard de la formation des futures directions d'établissement scolaire qui prennent en charge une organisation atypique. Ces derniers devraient être beaucoup plus sensibilisés aux nouveaux développements qui ont cours présentement, que ce soit sur le concept même de leadership éducationnel, moral ou de service. Pour ce faire, les dernières recherches en administration scolaire, tant du côté américain que canadien et même australien, constituent une piste intéressante qui pourrait aider au développement des compétences professionnelles. Depuis la réforme de 1997, le contexte québécois exige de la part des directions d'établissement scolaire de nouvelles habiletés en gestion. Il ressort entre autres de cette réforme que les directions d'école axent leurs pratiques en s'appuyant davantage sur le leadership éducationnel et sur les relations humaines avec les membres de l'organisation. C'est pour

ces raisons que nous croyons que la formation pédagogique des futures directions d'établissement scolaire devrait connaître ces nouveaux développements.

Nous recommandons aussi que soient réalisées des études sur les besoins particuliers des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation en lien avec le leadership des directions de ces établissements scolaires. Nombreuses sont les études anglo-saxonnes qui mettent en évidence la réussite des élèves et le leadership. Au Québec, le chemin mérite d'être pavé encore plus.

Pour tenir compte des besoins particuliers des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation, il nous apparaît donc nécessaire de diversifier davantage les cheminements académiques. En ce sens, le ministère de l'Éducation démontre une ouverture en offrant différentes possibilités aux élèves du secondaire. Toutefois, nous considérons que de nouveaux modèles organisationnels, ou l'adaptation de certains modèles à des besoins spécifiques, pourraient être mis en place et ce, dans le but de qualifier un plus grand nombre de jeunes désireux d'accéder au marché du travail et d'éviter ainsi l'exclusion.

Nous recommandons enfin que l'on poursuive, et même que l'on intensifie, la recherche portant sur les organisations scolaires atypiques. Le CFER en est un exemple, mais nous savons qu'il existe d'autres modèles innovateurs instaurés par des établissements scolaires qui méritent d'être analysés. Nous sommes d'avis qu'un plan de développement, en complémentarité avec les recherches scientifiques (Boucher, 1994) dans le domaine,

pourrait engendrer des retombées significatives sur les pratiques éducatives et sur la formation des jeunes.

Nous sommes conscient que nous n'avons levé qu'une partie du voile. Toutefois, cette étude a permis d'identifier le leadership de deux établissements CFER. Cependant, nous croyons sincèrement que d'autres organisations scolaires atypiques mériteraient d'être étudiées afin de bien cerner le leadership propre à leur organisation et à leur direction. Nous espérons que cette recherche suscitera le goût d'explorer les avenues que nous avons proposées afin de mieux aider les jeunes à réussir à l'école.

BIBLIOGRAPHIE

- Arsenault, R., Bastien, R., Fitzback, M., & Therrien, J. (2000). *Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir*. Document inédit, Réseau québécois des CFER.
- Arsenault, R., Bastien, R., Gagné, A., Maurice, N., & Therrien, J. (1999). *Pour un projet de formation*. Document inédit, Réseau québécois des CFER.
- Arsenault, R., Gosselin, J.-M., & Maurice, N. (2001). *Dossier caravanes*. Document inédit, Réseau québécois des CFER.
- Arsenault, R., & Maurice, N. (1998). *Les CFER au Québec*. Document inédit, Réseau québécois des CFER.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Introduction. Dans B. M. Bass, & B. J. Avolio (Éds.). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership* (pp. 1-9). Thousand Oaks : Sage.
- Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership : theory, research, and managerial applications* (3e éd.). New York : Free Press.
- Beck, L. G. (1992). Meeting the challenge of the future : the place of caring ethic in educational administration. *American journal of education*, 454-496.
- Bennett, D. (2000). An agenda for change. Dans J. Dunford, R. Fawcett, & D. Bennett (Éds.), *School leadership : national & international perspectives* (pp. 20-31). London : Kogan Page.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Diriger : les secrets des meilleurs leaders*. Paris, France : Interéditions.
- Bennis, W., & Thomas, R. J. (2002). Crucibles of leadership. *Harvard Business Review*, 80 (9), 39-45.
- Bennis, W., & Townsend, R. (1995). *Reinventing leadership : strategies to empower the organization*. New York : W. Morrow.
- Benzecri, J.-P. (1973). *L'analyse des données*, 2. Paris : Dunod.
- Bouchard, P., Boily, I., & Proulx, M.-C. (2003). *La réussite scolaire comparée selon le sexe : catalyseur des discours masculinistes*. Ottawa : Condition féminine Canada.
- Bouchard, P., & St-Amant, J.-C. (1996). *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Éditions du Remue-ménage.

- Bouchard, P., & St-Amant, J.-C. (2000). La réussite scolaire en milieu populaire : quelques pistes d'intervention. *Nouvelles CEQ*, 12, pp. 19-22.
- Bouchard, P., St-Amant, J.-C., & Berthelot, J. (1994). *On devrait fermer toutes les écoles et en faire comme la nôtre : expériences de retour aux études dans quatre écoles québécoises : analyse de conditions de réussite scolaire*. Québec : Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.
- Boucher, L.-P. (1994). La pertinence de la recherche en éducation : état de la situation et propositions. *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (3), 563-577.
- Brunner, C. C. (2002). Professing educational leadership : conceptions of power. *Journal of school leadership*, 12 (6), 693-720.
- Burns, J. M., (1978). *Leadership*. New York : Harper and Row.
- Cardin, J.-F., Bédard, R., & Fortin, R. (1994). *Le Québec : héritages et projets* (2e éd.). Montréal : HRW.
- Charland, J.-P., Thivierge, N., Côté, C., & Saint-Pierre, J. (1982). *Bibliographie de l'enseignement professionnel au Québec, 1850-1980*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Cheng, Y. C. (1996). *School effectiveness and school-based management : a mechanism for development*. New York : Falmer Press.
- Cheng, Y. C. (2002). Leadership and strategy. Dans T. Bush, & L. Bell (Éds.), *The principles and practice of educational management* (pp. 51-69). Thousand Oaks : Sage.
- Church, T. (2001). Where the leaders are. Dans W. Bennis, G. M. Spreitzer, & T. G. Cummings, *The future of leadership : today's top leadership thinkers speak to tomorrow's leaders* (pp. 211-225). San Francisco : Jossey-Bass.
- Comité provincial de l'enfance inadaptée (Copex). (1976a). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, 1*. Montréal : Ministère de l'éducation du Québec.
- Comité provincial de l'enfance inadaptée (Copex). (1976b). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, 2*. Montréal : Ministère de l'éducation du Québec.

- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1*. Québec : Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 3*. Québec : Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 4*. Québec : Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.
- Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels. (1956). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, 3 (1)*. Québec : Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels.
- Commission scolaire de Victoriaville. (1975-1976). [*Rapport interne*]. Document inédit, Commission scolaire de Victoriaville.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1989). *Une histoire de l'éducation au Québec : 25 ans d'essor en éducation : 1964-1989*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1998). *L'école, une communauté éducative : voies de renouvellement pour le secondaire*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1999a). *Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1999b). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Corbo, C. (2002). *L'éducation pour tous : une anthologie du Rapport Parent*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Covey, S. R. (1996). *L'étoffe des leaders*. Paris : Éditions générales FIRST.
- Daresh, J. C. (2001). *Beginning the principalship : a practical guide for new school leaders* (2e éd.). Thousand Oaks : Corwin Press.

- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1994). *The leadership paradox : balancing logic and artistry in schools*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Derouet, J.-L. (Éd.). (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Després-Poirier, M., & Dupuis, P. (1995). *Le système d'éducation du Québec*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Dimmock, C., & Walker, A. (2002). School leadership in context - societal and organizational cultures. Dans T. Bush, & L. Bell (Éds.), *The principles and practice of educational management* (pp. 70-85). Thousand Oaks : Sage.
- Duval, L., Tardif, M., & Gauthier, C. (1995). *Portrait du champ de l'adaptation scolaire au Québec des années trente à nos jours*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Ehrich, L. C. (2000). Principals as morally accountable leaders. *International journal of educational reform*, 9, 120-127.
- Gagnon, A.-G., & Montcalm, M. B. (1992). *Québec : au-delà de la Révolution tranquille*. Montréal : VLB.
- Galbraith, J. K. (1985). *Anatomie du pouvoir*. Paris : Éditions du Seuil.
- Gardner, H. (1998). The intelligence of leaders. *International journal of leadership in education*, 1, 203-206.
- Glickman, C. (1998). Educational leadership for democratic purpose : what do we mean? *International journal of leadership in education*, 1, 47-53.
- Gravel, M. (2002). *Formation continue et évolution des compétences professionnelles du directeur d'établissement : l'évaluation d'une approche et de ses effets*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership*. New York : Paulist press.
- Greenleaf, R. K. (1996). *On becoming a servant-leader*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Guba, E. G. (1987). What have we learned about naturalistic evaluation? *Evaluation practice*, 8 (1), 23-43.

- Hamel, P. (1992). Demandes sociales et action collective. Dans D. Monière (Éd.). *L'année politique au Québec* (pp. 193-204). Montréal : Québec/Amérique.
- Hodgkinson, C. (1978). *Towards a philosophy of administration*. Oxford : Blackwell.
- Howden, J., & Kopiec, M. (2002). *Cultiver la collaboration : un outil pour les leaders pédagogiques*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1996). *Educational administration : theory, research, and practice* (5e éd.). New York : Random House.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.
- Karsenti, T., & Demers, S. (2000). L'étude de cas. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 225-248). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2001). Bringing leadership lessons from the past into the future. Dans W. Bennis, G. M. Spreitzer, & T. G. Cummings, *The future of leadership : today's top leadership thinkers speak to tomorrow's leaders* (pp. 81-90). San Francisco : Jossey-Bass.
- Kuhnert, K. W. (1994). Transforming leadership : developing people through delegation. Dans B. M. Bass, & B. J. Avolio (Éds.). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership* (pp. 10-25). Thousand Oaks : Sage.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviews*. Thousand Oaks : Sage.
- Laible, J., & Harrington, S. (1998). The power and the possibility of leading with alternatives values. *International journal of leadership in education*, 1, 111-135.
- Langlois, L. (2002). Un leadership éthique : utopie ou nécessité? Dans C. Lapointe, & L. Langlois, *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion* (pp. 75-93). Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Langlois, L. (2003). Étude exploratoire d'un établissement CFER. Dans N. Rousseau, & L. Langlois, *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes : vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices* (pp. 35-62). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Langlois, L., & Starratt, J. R. (2000). What we know and how we know : ethical decision-making of superintendents [Communication présentée]. *Congrès de l'University council for educational administration*. Albuquerque.
- Lapointe, C., & Rouré, H. (1998). *Culture d'école et sens de l'éducation : comment savoir ce qu'en disent les « autres » ?* [Document électronique]. 1-26.
- Laurin, P. (1999). Le changement dans le milieu scolaire : les administrateurs sont-ils prêts à y faire face? Dans P. Toussaint, & P. Laurin (Éds.), *L'accélération du changement en éducation : trajectoire et conséquences* (pp. 135-165). Montréal : Éditions Logiques.
- Leclerc, R. (1989). *Histoire de l'éducation au Québec : des origines à nos jours*. Sillery : R. Leclerc.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd.). Montréal : Guérin.
- Leithwood, K., Begley, P. T., & Cousins, J. B. (1992). *Developing expert leadership for future schools*, Washington, D.C. : The Falmer press.
- Lemelin, A., & Marcil, C. (1999). *Le purgatoire de l'ignorance*. Beauport : Publications MNH.
- Lessard, C., & Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec : 1945-1990*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Linteau, P.-A., Durocher, R., & Robert, J.-C. (1989). *Histoire du Québec contemporain*, 2. Montréal : Boréal Express.
- Loiselle, J. (Éd.). (2000). *Organisation de l'éducation au Québec* [Document électronique]. Québec : Université du Québec.
- McDowelle, J. O. (1999). Linking new research on the emotions to educational leadership. Dans F. K. Kochan (Éd.), *Southern regional council on educational administration 1999 yearbook : leadership for the 21st century* (pp. 47-52). Alabama : Auburn University, Truman Pierce institute for the advancement of teacher education.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education : a qualitative approach*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco : Josey-Bass.

- Ministère de l'Éducation. (1965). *Opération 55 : rapport du colloque du ministère de l'Éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation. (1977). *L'enseignement primaire et secondaire au Québec : Livre vert*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation. (1979). *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*. Montréal : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1980). *L'école s'adapte à son milieu : énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation. (1982). *L'école québécoise : une école communautaire et responsable*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation. (1992). *Chacun ses devoirs : plan d'action sur la réussite éducative*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation. (1996a). *Les États généraux sur l'éducation : 1995-1996 : exposé de la situation*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation. (1996b). *Les états généraux sur l'éducation : 1995-1996 : exposé de la situation : faits saillants*. Québec : Commission des États généraux sur l'éducation.
- Ministère des Finances. (1988). *Privatisation des sociétés d'État : rapport d'étape 1986-1988*. Québec : Ministère des Finances.
- Morris, R. C. (1999). School leadership for the 21st century : seeds for change. *Educational horizons*, 77, 95-100.
- Noël, A. (1994). Le chômage en héritage. Dans A.-G. Gagnon (Éd.). *Québec : État et société, 1* (pp.407-442). Montréal : Québec/Amérique.
- Nomura, K. (1999). Learning to lead. *Thrust for educational leadership*, 29, 18-20.
- Owens, R. G. (2001). *Organizational behavior en education* (7e éd.). Boston : Allyn and Bacon.
- Parti libéral du Québec. (1971). *Seize ans de participation*. Montréal : Parti Libéral du Québec.
- Pitcher, P. (1997). *Artistes, artisans et technocrates dans nos organisations : rêves, réalités et illusions du leadership* (2e éd.). Montréal : Éditions Québec-Amérique.

- Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique. *Cahiers de l'Analyse des Données*, 3, 187-198.
- Reinert, M. (1993). Les « mondes lexicaux » et leur « logique » à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et Société*, 66, 5-39.
- Savoie-Zajc, L. (1989). Les critères de rigueur de la recherche qualitative. [Document présenté]. *Société de recherche de l'Abitibi-Témiscamingue*. Rouyn.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Scribner, J. P., Madrone, T. R., & Hager, D. (1999). The role of principals in fostering professional community [Document présenté]. *The annual meeting of the university council for educational administration* (pp. 1-31). Minneapolis.
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. Thousand Oaks : Sage.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership : getting to the heart of school improvement*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International journal of leadership in education*, 1, 37-46.
- Sergiovanni, T. J. (1999a). Refocusing leadership to build community. *High school magazine*, 7, 10-15.
- Sergiovanni, T. J. (1999b). *Rethinking leadership : a collection of articles*. Arlington Heights : SkyLight training and publishing.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *The principalship* (4e éd.). Boston : Allyn and Bacon.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002). *Supervision : a redefinition* (7e éd.). New York : McGraw-Hill.
- Service général des personnels des organismes d'enseignement. Groupe Poly. (1974). *L'organisation et le fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes : rapport du groupe Poly*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Shapiro, J.P. & Stefkovich, J.A. (2001). *Ethical leadership and decision making in education : applying theoretical perspectives to complex dilemmas*. Mahwah : Erlbaum Associates.

- Smith, R. W. (1995). Servant leadership : a pathway to the emerging territory. Dans L. C. Spears (Éd.), *Reflections on leadership : how Robert K. Greenleaf's theory of servant leadership influenced today's top management thinkers* (pp 198-213). New York : J. Wiley.
- Spears, L. C. (1995). Introduction : servant leadership and the Greenleaf legacy. Dans L. C. Spears (Éd.), *Reflections on leadership : how Robert K. Greenleaf's theory of servant leadership influenced today's top management thinkers* (pp 1-16). New York : J. Wiley.
- Spiegel, M. R. (2002). *Statistique*. Paris : Dunod.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York : Holt, Rinehart, and Winston.
- Spreitzer, G. M., & Cummings, T. G. (2001). The leadership challenges of the next generations. Dans W. Bennis, G. M. Spreitzer, & T. G. Cummings, *The future of leadership : today's top leadership thinkers speak to tomorrow's leaders* (pp. 241-253). San Francisco : Jossey-Bass.
- Stake, R. E. (1995) *The art of case study research*. Thousand Oaks : Sage.
- Stewart, T. A. (2001). Trust me on this. Dans W. Bennis, G. M. Spreitzer, & T. G. Cummings, *The future of leadership : today's top leadership thinkers speak to tomorrow's leaders* (pp. 67-77). San Francisco : Jossey-Bass.
- St-Germain, M. (1999). Une étude exploratoire des conséquences de l'accélération du changement chez les enseignants francophones de l'Ontario. Dans P. Toussaint, & P. Laurin (Éds.), *L'accélération du changement en éducation : trajectoire et conséquences* (pp. 273-311). Montréal : Éditions Logiques.
- St-Germain, M. (2002). Le leadership constructiviste : une solution au paradoxe de l'individualité et de la normalisation. Dans C. Lapointe, & L. Langlois, *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion* (pp. 95-112). Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- St-Pierre, L. (1993). L'étude de cas comme méthode de recherche en éducation. *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, 9. 7-30.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods : a guidebook and resource* (3e éd.). New York : J. Wiley.

- Tremblay, A., Blais, R., & Simard, M. (1989). *Le Ministère de l'éducation et le Conseil supérieur : antécédents et création 1867-1964*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tétu de Labsade, F. (1990). *Le Québec : un pays, une culture*. Montréal : Boréal/Seuil.
- Turgeon, B. (1997). *La pratique du management* (3e éd.). Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Watters, D. (1999). *L'enseignement religieux catholique au Québec, 1963-1996 : du rapport Parent aux États généraux sur l'éducation : autorités, stratégies, enjeux*. Ann Arbor : University Microfilms International.
- Weick, K. E. (2001). Leadership as the the legitimization of doubt. Dans W. Bennis, G. M. Spreitzer, & T. G. Cummings, *The future of leadership : today's top leadership thinkers speak to tomorrow's leaders* (pp. 91-102). San Francisco : Jossey-Bass.
- Werner, O., & Schoepfle, G. M. (1987). *Systematic fieldwork*. Newbury Park : Sage.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research*. Thousand Oaks : Sage.
- Yulk, G. A. (1989). *Leadership in organizations* (2e éd.). Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Yukl, G. A. (1994). *Leadership in organizations* (3e éd.). Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organizations* (5e éd.). Englewood Cliffs : Prentice Hall.

Appendice A

DEMANDE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : Identification du modèle de leadership dans deux établissements CFER

Je soussigné(e), _____, consens librement à participer à la recherche intitulée « Identification du modèle de leadership dans deux établissements CFER », recherche qui permettra de compléter des études graduées pour l'obtention d'un diplôme de maîtrise.

1. La recherche a pour but de comprendre le modèle de leadership d'une direction d'établissement CFER.

L'étude prend la forme d'entrevue d'environ une heure.

L'entrevue comprend les éléments suivants : des questions relatives aux caractéristiques de la direction de l'établissement, à ses conceptions de la personne, à ses attitudes ainsi qu'à ses interactions avec les membres de l'organisation.

2. Il n'y a aucun risque lié à la participation de cette recherche, d'autant plus que la confidentialité des réponses est assurée.
3. En ce qui concerne l'anonymat des participants et le caractère confidentiel des renseignements fournis, les mesures suivantes sont prévues :
 - les noms des participants n'apparaîtront sur aucun rapport;
 - un code sera utilisé sur les divers documents de la recherche. Seuls l'étudiant et sa directrice auront accès à la liste des noms et des codes;
 - en aucun cas, les résultats individuels des participants ne sera communiqué à qui que ce soit.
4. Cette recherche s'inscrit dans le cadre du programme de maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour l'obtention du mémoire qui sera déposé d'ici la fin de l'année 2003.

Cette recherche est effectuée sous la direction de madame Lyse Langlois, professeure au département des relations industrielles de l'Université Laval. Vous pouvez me rejoindre par téléphone au (xxx) xxx-xxxx ou communiquer avec ma directrice de recherche au numéro de téléphone (xxx) xxx-xxxx #xxxx.

Je soussigné(e), _____

Lu et signé le _____, _____
date ville

Appendice B

QUESTIONNAIRES

Questionnaire pour les directions d'établissement CFER

Caractéristiques

- 1- Quel est votre type de personnalité?
- 2- Utilisez-vous davantage votre mémoire et votre logique ou est-ce que vous vous fiez à vos perceptions et votre intuition?
- 3- Au moment de prendre une décision, est-ce que vous utilisez davantage votre logique ou votre imagination?
- 4- De quelle façon jouez-vous votre rôle au sein de l'organisation? Est-ce que c'est en surveillant, en coordonnant, en supervisant, en contrôlant, etc.
- 5- Quelle vision avez-vous de votre organisation? Avez-vous une vision à court terme ou à long terme?
- 6- Quelles sont vos préoccupations en ce qui a trait à votre organisation?
- 7- Comment décrivez-vous le sentiment d'appartenance de vos membres à l'organisation?

Conception de la personne

- 8- Quelles sont vos croyances?
- 9- Quels sont les éléments de votre travail qui vous passionnent?
- 10- Quelle est votre conception de l'employé? Croyez-vous qu'il est nécessaire de le contrôler et de lui retirer des tâches trop complexes ou qu'il est en mesure de relever les défis et qu'il peut se prendre en main?
- 11- D'où origine vos idées pour élaborer des projets, pour innover dans l'organisation? Émergent-elles de la structure ou elles sont générées indépendamment de l'organisation?
- 12- Est-ce que vous exécutez seulement les projets émanant de l'organisation ou est-ce que vous réalisez votre vision?
- 13- Quelle est votre position relativement au risque?
- 14- Quelle est votre position au regard du changement?
- 15- Votre approche du travail est-elle du type technique ou est-elle du type humain et efficient?
- 16- Quelles sont les habiletés requises dans l'accomplissement de votre travail?

Attitudes

- 17- Quelle attitude adoptez-vous à l'égard de la conformité?
- 18- Quelle attitude adoptez-vous à l'égard de l'originalité?
- 19- Quelle attitude adoptez-vous à l'égard des émotions?
- 20- Laissez-vous la place au jugement professionnel?
- 21- Quelle attitude adoptez-vous à l'égard des valeurs?
- 22- Quelle est votre philosophie de l'éducation? Qu'essayez-vous de réaliser avec les jeunes de votre établissement? Et avec le personnel?

Interactions avec les autres

- 23- Quelle est la nature de vos relations interpersonnelles avec les autres membres de l'organisation?
- 24- Quelle est votre description d'un leader?
- 25- Quel type de leadership utilisez-vous?
- 26- Comment concevez-vous le pouvoir?
- 27- Comment vous sentez-vous lorsque vous déléguez une partie de vos pouvoirs?
- 28- Comment choisissez-vous une personne pour accomplir un travail que vous lui confiez?
- 29- Quels sont les mécanismes mis en place pour favoriser la communication?
- 30- De quelle façon communiquez-vous les buts à atteindre aux membres de l'organisation?
- 31- Y a-t-il des rétroactions?
- 32- Comment tenez-vous compte des critiques, des désaccords ou des idées contradictoires provenant des membres de l'organisation?
- 33- Comment décririez-vous votre style de gestion?
- 34- De façon générale, comment vous réagissez durant une crise?
- 35- Comment solutionnez-vous un conflit?
- 36- Comment réagissez devant une erreur faite par l'un de vos membres?
- 37- Est-ce qu'il vous arrive d'admettre aux membres de l'organisation une erreur que vous avez faites?

Questionnaire pour les enseignants d'établissement CFER

Caractéristiques

- 1- Quels sont les traits de personnalité qui caractérisent votre direction?
- 2- D'après vous, la direction fonctionne-t-elle selon ses perceptions et son intuition ou utilise-t-elle sa mémoire et sa logique?
- 3- D'après vous, est-ce que la direction surveille, coordonne, supervise, contrôle?
- 4- Connaissez-vous la vision de l'organisation?
- 5- Quel sentiment avez-vous à l'égard de l'organisation? Est-ce de l'inclusion, de l'exclusion, de l'appartenance?

Conception de la personne

- 6- Est-ce que votre direction aime son travail? Est-elle passionnée?
- 7- Quel type de rapport avez-vous avec la direction?
- 8- Pensez-vous que les nouvelles idées sont partagées dans l'organisation? Viennent-elles des membres, de la structure de l'organisation, du réseau?
- 9- D'après vous, est-ce que la direction exécute les idées de son organisation, du réseau ou autre?
- 10- Comment est perçu le changement dans l'organisation?
- 11- D'après vous, l'approche du travail de la direction est-elle de type technique ou est-elle de type humain?
- 12- Est-ce que la direction joue un rôle de leader? Pourquoi?
- 13- Voyez-vous d'autres habiletés qu'une direction devrait maîtriser?

Attitudes

- 14- D'après vous, quelle attitude adopte la direction à l'égard de la conformité?
- 15- D'après vous, quelle attitude adopte la direction à l'égard de l'originalité?
- 16- D'après vous, quelle attitude adopte la direction à l'égard des émotions?
- 17- Est-ce que la direction laisse place au jugement professionnel?
- 18- Connaissez-vous les valeurs et les principes de la direction?

Interactions avec les autres

- 19- Comment sont vécues les relations interpersonnelles avec la direction et les autres membres de l'organisation?
- 20- Comment voyez-vous le leadership de votre direction?
- 21- Comment s'exerce le pouvoir dans l'organisation? Existe-t-il un rapport de force, un contrôle, une mobilisation?
- 22- Est-ce qu'il y a des délégations de pouvoir? Si oui, comment?
- 23- Est-ce qu'on vous confie des tâches ou des dossiers particuliers?
- 24- Comment est transmise l'information? Croyez-vous avoir toute l'information?
- 25- Est-ce que les buts de l'organisation sont connus?
- 26- Y a-t-il des moments accordés à la rétroaction?

- 27- Comment la direction tient-elle compte des critiques, des désaccords ou des idées contradictoires provenant des membres de l'organisation?
- 28- Comment qualifiez-vous le style de gestion de votre direction?